

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ENVIRONNEMENT BILINGUE TEL QUE PERÇU PAR LES JEUNES INNUS
EN RELATION AVEC LEUR CAPACITÉ À ACCOMPLIR DES TÂCHES
ÉCRITES EN L2

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR

CATHERINE DURANLEAU

AOÛT 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À vous, lectrice ou lecteur

REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord tous les enfants rencontrés dans les communautés ainsi que leurs enseignants et le personnel des écoles, l'Institut culturel et éducatif montagnais et tous ceux que j'ai croisés sur les chemins de Montréal à Natashquan.

Je remercie également les professeures de l'UQAM qui m'ont conseillée et aidée tout au long de mon parcours de recherche et qui m'ont permis de mener à terme ce mémoire de maîtrise : mes directrices, M^{me} Lori Morris, pour m'avoir donné la chance extraordinaire de participer au projet de recherche avec les Innus ainsi que M^{me} Lynn Drapeau, pour son expertise et ses connaissances; mes lectrices, M^{me} Daphnée Simard, pour sa rigueur et sa compréhension, M^{me} Anne-Marie Baraby, pour nos échanges des plus enrichissants. Je remercie chaleureusement mes collègues et amis : M^{me} Florence Augustin qui a participé à la compilation des données; M. Dennis O'Sullivan pour l'inspiration de ses idées; M. Michael Zuniga et M^{me} Martine Guay pour leur temps.

Je remercie, en terminant, M. Bertrand Fournier, du Service de consultation en analyse de données de l'UQAM, pour son aide si précieuse, généreuse et essentielle dans la démystification des statistiques, le traitement des données et le choix des méthodes.

Finalement, et de tout mon cœur, je remercie ma maman, pour être simplement, là, avec moi.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Prise en charge de l'éducation	5
1.2 Émergence de programmes spécifiques à l'école autochtone	7
1.2.1 Initiatives locales chez les Innus	12
1.3 Question de recherche.....	15
1.4 Pertinence de la recherche	16
1.5 Enquête sur le terrain	17
CHAPITRE II	18
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	18
2.1 Environnement bilingue chez les Autochtones.....	18
2.2 Rôle des facteurs dans l'ALS	23
2.2.1 Rôle de la L1 dans l'ALS.....	24
2.2.2 Rôle du contact avec la L2 dans l'ALS.....	26
2.2.3 Rôle de la lecture dans l'ALS	29
2.2.4 Rôle du contexte social et psychologique dans l'ALS.....	30

2.3 Conclusion	34
CHAPITRE III	36
ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE	36
3.1 Devis de recherche.....	36
3.2 Population à l'étude	37
3.3 Instrument de la collecte de données : le questionnaire	40
3.3.1 Élaboration des questionnaires.....	41
3.3.2 Protocole de passation.....	43
3.3.3 Mise à l'essai.....	44
3.3.4 Contenu du questionnaire.....	45
3.4 Tâches écrites en L2	47
3.4.1 Tâche de synonymes	48
3.4.2 Texte lacunaire	48
3.4.3 Tâche de production écrite	49
3.5 Déroulement de la collecte de données	49
3.6 Dépouillement et analyse des données	51
3.7 Conclusion	52
CHAPITRE IV	53
PRÉSENTATION DES DONNÉES	53
4.1 Corrélations entre les variables du questionnaire destiné à l'élève	54
4.2 Corrélations entre les tâches écrites en L2	56
4.3 Analyse des variables résultant du questionnaire de l'élève	57
4.3.1 Aperçu général des variables résultant du questionnaire	58
4.3.2 Habitudes de lecture en français et en innu (Q. 4 et 5)	59
4.3.3 Utilisation du français et de l'innu avec les proches (Q. 7 à 10)	63
4.3.4 Exposition au français et à l'innu dans les loisirs (Q. 11 à 17)	66

4.4	Conclusion	71
4.4.1	Résultats du questionnaire distribué aux élèves	72
4.4.2	Résultats de la relation entre l'exposition aux deux langues et la réussite aux tâches en L2	73
CHAPITRE V		74
DISCUSSION		74
5.1	Exposition aux langues par la lecture et résultats obtenus aux tâches	74
5.2	Utilisation du français oral et de l'innu oral avec les proches et réussite aux tâches en L2	77
5.3	Exposition aux langues dans les loisirs et réussite aux tâches en L2	80
5.4	Conclusion	83
5.5	Limites de la recherche	84
5.6	Pistes de recherche futures	85
CONCLUSION		87
RÉFÉRENCES		90
APPENDICE A		100
CARTE DES NATIONS AUTOCHTONES AU QUÉBEC		100
APPENDICE B		102
PROTOCOLE DE PASSATION		102
APPENDICE C		105
QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES		105
APPENDICE D		111
TÂCHE DE SYNONYMES		111

APPENDICE E	115
TEXTE LACUNAIRE	115
APPENDICE F	118
TÂCHE DE PRODUCTION ÉCRITE	118

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
4.1	Comparaison de la répartition des langues selon les trois variables du questionnaire	58
4.2	Pourcentage de jeunes lisant divers documents écrits en français et en innu (n = 189)	60
4.3	Pourcentage de jeunes lisant des romans en français et en innu selon la quantité par mois (n = 189)	61
4.4	Pourcentage de jeunes utilisant le français ou l'innu selon l'interlocuteur (n = 189)	64
4.5	Pourcentage de jeunes déclarant avoir divers loisirs (<i>parfois</i> et <i>souvent</i>) en français et en innu (n = 189)	68

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Répartition par école du nombre total d'élèves inscrits en 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années et répartition du nombre de participants à l'étude	38
3.2 Répartition des participants par année scolaire et par école (n = 189)	39
4.1 Corrélations entre les variables retenues dans le questionnaire destiné aux élèves	54
4.2 Corrélations entre les résultats obtenus aux tâches linguistiques en L2	56
4.3 Lecture en français et en innu selon les documents écrits (n = 189)	59
4.4 Romans lus en français et en innu selon la quantité par mois (n = 189)	61
4.5 Corrélations entre l'exposition aux langues par la lecture et les résultats aux tâches écrites en L2	62
4.6 Utilisation du français ou de l'innu selon l'interlocuteur (n = 189)	63
4.7 Corrélations entre les langues parlées avec les proches et les résultats aux tâches écrites en L2	65
4.8 Fréquence chez les jeunes de divers loisirs en innu et en français (n = 189)	67
4.9 Participation à une activité après l'école (n = 189)	69
4.10 Utilisation du français ou de l'innu selon les activités pratiquées après l'école (n = 132)	70
4.11 Corrélations entre l'exposition aux langues dans les loisirs et les résultats aux tâches écrites en L2	71

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALS	Acquisition d'une langue seconde
APN	Assemblée des Premières nations
AQEFLS	Association québécoise des enseignants de français langue seconde
BSE	Bulletin statistique de l'éducation du Québec
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CEQ	Commission de l'éducation du Québec
CRPA	Commission royale sur les peuples autochtones
CSK	Commission scolaire Kativik
CSMCN	Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord
ICEM	Institut culturel et éducatif montagnais
L1	Langue première
L2	Langue seconde
MAINC	Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OQLF	Office québécois de la langue française
SAA	Secrétariat aux affaires autochtones
SC	Statistique Canada
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Ce mémoire constitue une étude empirique visant à comprendre la relation entre le milieu bilingue de jeunes de langue minoritaire et leur réussite à l'écrit dans la langue de scolarisation, une langue seconde. Il pose un regard sur les liens possibles entre, d'une part, ce que les jeunes déclarent au sujet de leur exposition aux langues présentes dans leur environnement et, d'autre part, leurs compétences en français, la langue seconde, mesurées à l'écrit.

L'étude porte précisément sur la relation qui existe entre l'environnement linguistique des jeunes appartenant à l'une des onze nations autochtones du Québec, la nation innue, et leur réussite en langue seconde. Nous avons rencontré 189 élèves de quatrième, cinquième et sixième années inscrits dans six écoles primaires de diverses communautés de la région de la Côte-Nord. Ils ont été interrogés par le biais de questionnaires portant sur l'exposition aux deux langues en présence dans leur communauté, soit l'innu, la langue première des jeunes, et le français, la langue seconde et de scolarisation. Pour comprendre les variables liées à l'environnement linguistique des jeunes qui jouent un rôle dans l'acquisition du français langue seconde, nous avons mis en relation les réponses aux questionnaires avec les résultats obtenus quelques mois auparavant à des tâches écrites en français langue seconde.

L'interprétation des réponses des jeunes aux questionnaires fait ressortir bon nombre d'éléments essentiels à la compréhension de l'environnement bilingue auquel les Innus sont exposés aujourd'hui. L'analyse des données révèle que c'est la langue innue qui prédomine dans les interactions avec les proches, soit les amis et la famille. Le français, par ailleurs, est très présent dans la lecture et dans certains loisirs, tels que ceux reliés aux médias audiovisuels de masse (télévision et Internet par exemple), populaires chez les jeunes rencontrés.

Parmi toutes ces variables, ce sont la lecture et les loisirs en français qui semblent liés à la réussite aux tâches linguistiques en langue seconde. L'uniformité des réponses au sujet de la langue parlée avec les proches ne permet pas, de façon statistiquement significative, d'informer sur la capacité des jeunes à effectuer les tâches retenues.

Nous avons finalement constaté que les réponses données par les jeunes reflètent, pour certains points du questionnaire, non seulement la réalité du milieu bilingue, mais également une affirmation de leur identité face aux thèmes proposés. Le rapport identitaire chez les jeunes Innus pourrait éventuellement permettre de comprendre les facteurs en jeu dans l'acquisition du français à l'école.

Mots-clés : Bilinguisme, autochtone, langue minoritaire, acquisition d'une langue seconde

INTRODUCTION

Les quelque 6 000 langues recensées à l'échelle planétaire (Krauss, 1992) sont inégalement réparties au sein des populations. Au total, 96 % des langues sont parlées par 4 % de la population mondiale, ce qui montre que pour plusieurs langues, il y a très peu de locuteurs¹. La plupart des langues peu parlées et ainsi menacées de disparaître sont de tradition essentiellement orale (Leavitt, 1995; Drapeau et Moar, 1996), par le fait qu'elles sont transmises oralement de génération en génération. Ces langues minoritaires² laissent souvent leur place dans le domaine public – pensons au milieu scolaire par exemple – aux langues majoritaires, qui ont un statut officiel.

Puisque les langues minoritaires sont souvent mises à l'écart à l'école, nombreux sont les élèves dont la langue parlée à la maison diffère de la langue principale d'enseignement. Il y a en effet davantage d'enfants dans le monde entier qui sont scolarisés, du moins pour une partie de leur scolarité, dans une langue seconde (L2) que d'enfants exclusivement scolarisés dans leur langue première (L1) (Tucker, 1999).

La scolarisation dans une L2 peut toutefois provenir d'un choix personnel comme, par exemple, dans les programmes d'immersion en français au Canada. Les enfants, généralement anglophones, inscrits à ces programmes, possèdent déjà une langue qui est majoritaire et prestigieuse sur le territoire canadien et dans le monde (Dutcher et Tucker, 1997). Dans ces programmes, ils reçoivent une éducation en français dont la proportion du temps d'enseignement peut varier. Le français y est enseigné comme une L2, ce qui tient compte des besoins d'apprentissage spécifiques des enfants. De plus, si le programme ne convient pas à l'enfant, il est toujours possible de l'en retirer pour qu'il intègre un programme régulier de L1.

¹ Afin d'alléger le texte, à moins d'expressions neutres ou féminisées, tous les termes qui renvoient à des personnes sont pris au sens générique. Ils ont à la fois la valeur d'un masculin et d'un féminin.

² Nous appelons *langue minoritaire* toute langue parlée par un nombre peu élevé de locuteurs sur une échelle nationale en opposition à une langue majoritaire, parlée par un nombre élevé de locuteurs sur le même territoire. Selon notre définition, une même langue peut être majoritaire dans un pays X et minoritaire dans un pays Y, selon le poids relatif de ses locuteurs. Une langue minoritaire n'a souvent aucun statut reconnu sur le territoire où elle se trouve, tandis qu'une langue majoritaire est souvent la ou l'une des langues officielles d'un pays (Hagège, 2002).

Dans d'autres cas, généralement pour les jeunes de langues non officielles sur le territoire où ils habitent (les enfants issus de l'immigration par exemple), la scolarisation dans une langue autre que celle parlée à la maison ne découle pas d'une décision totalement volontaire. Il advient qu'un enseignement, partiel ou total, dans la L1 de l'enfant ne soit pas possible. À l'entrée à l'école, plusieurs enfants de langues minoritaires doivent donc rapidement apprendre une nouvelle langue, qui n'est pas nécessairement enseignée comme une L2. Ainsi, les matières scolaires véhiculées dans cette langue courent le risque d'être moins bien assimilées.

Les enfants autochtones figurent parmi les jeunes de groupes linguistiques minoritaires qui sont confrontés à cette réalité. À l'échelle du pays, les langues ancestrales des Autochtones³, parlées par les descendants des premiers occupants du continent nord-américain, sont minoritaires et de tradition orale. Elles ne sont pas celles qui prédominent dans le milieu scolaire des communautés autochtones (Commission de l'éducation du Québec [CEQ], 2007) ni celles utilisées dans le milieu de travail non plus que dans les échanges en dehors des communautés. Leurs locuteurs n'échappent pas à la réalité d'être scolarisés tôt ou tard dans l'une ou l'autre des deux langues officielles, l'anglais ou le français. L'échec scolaire massif vécu au sein des populations autochtones (CEQ, 2007) mérite qu'on s'attarde davantage aux questions centrales touchant l'acquisition d'une L2 (ALS), nécessaire pour réussir à l'école. C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à la population autochtone du Québec, précisément à la population innue, ayant comme L2 le français.

Ce mémoire vise à rendre compte d'une recherche effectuée au printemps 2007 auprès d'enfants de l'une des onze nations autochtones du Québec, la nation innue⁴. Nous avons

³ Au Canada, les peuples autochtones englobent les Premières nations, les Métis et les Inuits. Les peuples des Premières nations sont organisés collectivement en administrations locales. Les Premières nations comprennent les Indiens inscrits et non inscrits vivant dans des réserves ou hors réserve. Les Métis sont des peuples qui se reconnaissent comme ayant une origine à la fois autochtone et européenne. Les Inuits sont des peuples autochtones vivant surtout dans les quatre régions septentrionales (le Nunavik, le Nunatsiavut, l'Inuvialuit et le Nunavut) (Définitions, sources de données et méthode, Statistique Canada, 2006). Dans ce mémoire, nous utiliserons le terme *Autochtone* pour référer à l'un ou l'autre de ces groupes.

⁴ Le terme « innu » (qui signifie « être humain » dans la langue innue) est le nom par lequel les Innus se désignent habituellement. Ils sont aussi communément connus sous le nom de Montagnais. Dans ce mémoire, le terme « innu » sera celui employé, pour parler à la fois de la langue (la langue innue) et des personnes (les Innus). Les Innus sont considérés comme faisant partie des Premières nations.

rencontré 189 jeunes Innus d'âge scolaire provenant de quatre communautés de la Côte-Nord du Québec. Notre recherche adopte une double perspective, sociologique et linguistique, en s'intéressant principalement aux enjeux liés à l'environnement linguistique des jeunes Innus dans le développement de leurs compétences en français. L'exploration du domaine de recherche s'est faite autour du grand thème des facteurs d'acquisition d'une langue seconde (ALS). Plus exactement, nous avons exploré la relation entre le degré d'exposition des jeunes au français et à l'innu – mesuré indirectement par des réponses à des questionnaires – et les compétences acquises à l'écrit en L2, mesurées par une série de tâches linguistiques. Le travail est divisé en cinq chapitres dont le contenu se présente comme suit.

Au chapitre I, nous exposons le sujet et la problématique de la recherche en proposant d'abord une approche historique de la prise en charge de l'éducation par les Autochtones, pour comprendre le contexte scolaire actuel et l'émergence de programmes scolaires spécifiques, précisément dans les communautés innues. Nous présentons finalement la question et la pertinence de la recherche ainsi que l'enquête de terrain que nous avons menée.

Au chapitre II, nous décrivons le cadre de référence dans lequel s'insère notre étude. Une description du bilinguisme chez les Autochtones en général est d'abord abordée. Ensuite, nous présentons le rôle de diverses variables dans l'ALS, en lien avec celles observées dans notre recherche : rôle de la L1, rôle du contact avec la L2, rôle de la lecture et rôle du contexte social et psychologique. Nous concluons le chapitre en mettant en lumière l'application de la théorie à notre étude.

Au chapitre III, nous définissons les éléments de la méthodologie que nous avons adoptée et les étapes franchies pour atteindre nos objectifs de départ et pour répondre à la question de recherche. Nous présentons en détail le questionnaire qui a été distribué aux élèves innus.

Nous exposons au chapitre IV les résultats de notre enquête. Nous présentons les données descriptives obtenues à partir du questionnaire destiné aux jeunes Innus portant sur leur exposition aux deux principales langues de leur environnement. Nous présentons également les relations obtenues entre ces données et les résultats à des tâches linguistiques écrites en français.

Au chapitre V, nous discutons les relations entre les données présentées au chapitre IV à la lumière de la question de recherche de départ en proposant des pistes d'interprétation des

données. Nous présentons également les limites de notre enquête et de nos instruments de mesure et proposons des pistes futures de recherche.

Finalement, en guise de conclusion, nous résumons les principaux points de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présentons le sujet et la problématique de recherche qui s'intéresse à l'une des onze nations autochtones du Québec, la nation innue. Nous présentons d'abord une approche historique de la prise en charge de l'éducation par les Autochtones (1.1) pour comprendre le contexte scolaire actuel, que nous décrirons par la suite sous l'angle des programmes spécifiques actuels adoptés à l'école autochtone (1.2), en rappelant les défis que rencontre l'implantation de mesures éducatives. Nous esquissons ensuite un portrait de la population de notre étude, la nation innue du Québec, en présentant les initiatives locales sur les plans linguistiques et éducatifs au sein de cette nation (1.2.1). Nous présentons finalement la question de recherche (1.3), la pertinence de la recherche (1.4) ainsi qu'une description sommaire de l'enquête sur le terrain (1.5) menée auprès des jeunes Innus.

1.1 Prise en charge de l'éducation

Les communautés autochtones ont amorcé depuis les années 1980 un processus dit de prise en charge de l'éducation de leurs jeunes, avec pour objectif d'adapter l'enseignement aux besoins particuliers des jeunes autochtones, qui souvent ne parlent pas, entre autres différences avec la majorité, la langue française à la maison. Pendant très longtemps, l'éducation des Autochtones était faite par des non-autochtones faisant fi de la pensée et de la culture autochtone, comme le fait remarquer Hampton (1995) : « For most Indian students, now as in the past hundred years, Indian education means the education of Indians by non-Indians using non Indian methods » (Hampton, 1995, p. 6).

L'éducation des Autochtones est une compétence relevant du gouvernement canadien qui, jusque dans les années 1970, construisait et gérait les écoles autochtones (Gauthier, 2005). Dans les années 1950 à 1970, précédant la prise en charge scolaire des années 1980, la

fréquentation de l'école était déjà obligatoire et faisait partie intégrale de la Loi sur les Indiens de 1876 (Bluteau⁵, communication personnelle, 28 août 2007). Au Québec, une trentaine d'écoles primaires étaient alors réparties dans les communautés autochtones et étaient administrées par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC). On n'y retrouvait pratiquement aucune école secondaire, à l'exception des pensionnats indiens, par exemple, celui de Sept-Îles, situé à Maliotenam (Bulletin statistique de l'éducation du Québec [BSE], 1998). Après le primaire, les élèves devaient donc poursuivre leurs études dans les écoles publiques, les pensionnats indiens ou les écoles privées, des établissements sans structure d'accueil.

À cette époque, le gouvernement fédéral a exprimé le souhait d'intégrer les Autochtones au réseau scolaire provincial (Bluteau, 2004). Ces derniers, regroupés dans la Fraternité des Indiens du Canada (aujourd'hui l'Assemblée des Premières nations [APN]), ont refusé cette approche et ont rédigé, en 1972, un mémoire intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Les Autochtones y dénonçaient la qualité de l'éducation et demandaient au gouvernement le droit de gérer leurs propres écoles. Le mémoire réclamait, entre autres, un changement dans la pédagogie de même qu'un système d'éducation mieux adapté à la philosophie et aux besoins des Autochtones (Secrétariat aux affaires autochtones [SAA], 2001). Le gouvernement a accepté les recommandations formulées dans ce mémoire et a mis en place un processus appelé *prise en charge scolaire* permettant aux Autochtones de gérer leur système d'éducation (Bluteau, 2004). Par exemple, en 1975, la Convention de la Baie James et du Nord québécois et la Convention du Nord-Est québécois attribuaient aux Inuits, aux Cris et aux Naskapis des commissions scolaires autonomes qu'ils pouvaient gérer largement à leur façon (Gauthier, 2005). En 1978, une première communauté, Kahnawake, prend en charge elle-même la responsabilité de l'éducation et crée la première école de bande, ce qui a produit un effet d'entraînement. Les autres communautés ont emboîté le pas et, aujourd'hui, une seule école fédérale subsiste, celle de Kanesatake.

Le contrôle de l'éducation est ainsi devenu l'une des principales revendications dans les ententes de règlement. Pour montrer l'évolution de la situation, notons qu'en 1998, environ

⁵ M. Normand Bluteau détient une maîtrise en Études canadiennes et plus de trente ans d'expérience en enseignement, dont plus de dix ans en milieu autochtone et en milieu minoritaire francophone hors Québec.

60 % des élèves autochtones inscrits poursuivaient leurs études secondaires dans leurs communautés d'origine (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]⁶, cité par Gauthier, 2005). Les autres élèves poursuivaient leurs études dans des écoles non autochtones, davantage par choix que par obligation. En 2001-2002, 87,8 % des élèves autochtones, niveaux primaire et secondaire confondus, ont été formés dans le réseau scolaire autochtone (BSE, 2004).

À l'heure actuelle, les écoles des communautés adaptent de plus en plus leur programme pédagogique aux caractéristiques de leurs élèves. Ici et ailleurs, des communautés ont entrepris des initiatives afin de protéger les cultures et les langues ancestrales et afin d'aider le jeune à répondre aux diverses exigences dans une langue qui n'est pas la sienne. L'un des moyens adoptés est l'apprentissage des deux langues, la langue autochtone et la langue majoritaire, dans le curriculum scolaire.

À l'échelle du Québec, la plupart des enfants autochtones qui étudient aujourd'hui dans leur communauté commencent leur scolarisation dans leur langue ancestrale (BSE, 2004). Les données montrent que les élèves de langue première autochtone sont de plus en plus nombreux à recevoir leur enseignement dans leur langue. En effet, de moins de 7 % des élèves autochtones aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire en 1986-1987, on en comptait plus de 25 % scolarisés en partie dans leur langue première autochtone au Québec en 2003-2004 (Office québécois de la langue française [OQLF], 2008).

1.2 Émergence de programmes spécifiques à l'école autochtone

Partout dans le monde, le système éducatif doit composer avec des écoles et des classes de plus en plus hétérogènes du point de vue linguistique et culturel (p. ex., King, 2003). Certaines écoles optent pour un enseignement standard alors que d'autres adoptent des programmes, tels que des programmes d'éducation bilingue, tenant compte des besoins particuliers des différentes communautés. Le rôle de l'école dans les planifications et décisions linguistiques est primordial tant sur le plan de la réussite scolaire des élèves que sur

⁶ Depuis 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) se nomme le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

le plan de la préservation des langues minoritaires vouées à disparaître (p. ex., Crystal, 2000; Hagège, 2002), comme c'est le cas de la majorité des langues autochtones du monde (p. ex., Krauss, 1996).

Les programmes d'éducation bilingue en milieu minoritaire sont essentiellement conçus pour répondre aux besoins linguistiques spécifiques des élèves de langue minoritaire. Ils visent, d'une part, à structurer l'enseignement de façon à contrer la perte de la L1, souvent provoquée par l'apprentissage d'une autre langue à un moment précoce dans la vie de l'élève. D'autre part, ils visent à faciliter l'ALS, en l'introduisant par le biais d'une pédagogie adaptée (Dutcher et Tucker, 1997). L'évaluation de divers programmes d'éducation bilingue pour des enfants de langues minoritaires, menée dans différents pays, montre les bienfaits, sur les plans identitaire et scolaire ainsi que de l'ALS, de maintenir et de valoriser la L1 à l'école (p. ex., Cummins, 1981; Dutcher et Tucker, 1997; King, 2003; Bell, 2004; Henchey, 2005).

À titre d'exemples concrets, à l'extérieur du Québec, on peut noter l'intégration, à l'école, de la langue maori en Nouvelle-Zélande (p. ex., Glynn et coll., 2005), du navajo dans le sud des États-Unis (p. ex., Reyhner, 1990; Dutcher et Tucker, 1997; Francis et Reyhner, 2002), de diverses langues autochtones au Mexique (p. ex., Hamel, 1996; Francis et Paciotto, 2004; Paciotto, 2004; Hamel et Francis, 2006) et de la langue quechua en Bolivie et au Pérou (p. ex., Hornberger, 1988; Hornberger et Coronel-Molina, 2004; King, 2004). Les résultats de ces programmes sont, dans l'ensemble, positifs sur les plans de l'apprentissage et de la L1 et de la L2.

Au Québec, les programmes bilingues sont également préconisés comme méthode pédagogique par plusieurs communautés autochtones. Toutefois, les initiatives prises en ce sens ne constituent pas la norme dans la majorité des écoles. Il est néanmoins pertinent de démontrer l'existence de quelques-uns de ces programmes, puisqu'ils attestent qu'un mouvement est bel et bien amorcé au Québec dans le sens d'un *processus d'amérindianisation* (Gauthier, 2005).

Des efforts sont ainsi menés dans quelques communautés, notamment chez les Cris (p. ex., Burnaby et Mackenzie, 2001), et chez les Attikameks (p. ex., Sarrasin, 1994) afin de revaloriser, auprès des jeunes, la langue, l'histoire et les coutumes autochtones. Ces

initiatives restent toutefois marginales et, en général, l'enseignement se limite à quelques cours de langue, première ou seconde, et de culture autochtone dispersés tout au long de la scolarité de l'enfant. Ces cours représentent généralement une très faible proportion du temps d'enseignement total. Un programme bien implanté qui touche l'ensemble des quatorze villages du Nunavik est celui de la Commission scolaire Kativik (CSK), créée conformément à la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975. Le programme scolaire des écoles inuites consiste à enseigner en inuktitut aux premiers niveaux du primaire, puis à utiliser progressivement la langue française ou anglaise (Taylor et Wright, 2003; Gauthier, 2005). À de rares exceptions près, jusqu'à l'année scolaire 2003-2004, c'est en troisième année que s'amorçait l'enseignement dans une L2. Depuis 2004-2005, la troisième année se fait en inuktitut, ce qui permet de consolider la totalité des acquis scolaires (Lafleur et Mercier, 2007 dans le cadre du 28^e Congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde [AQEFLS], 4 mai 2007). Taylor et Wright (2003) ont évalué le programme d'éducation bilingue offert aux enfants inuits. Leurs recherches démontrent que les élèves ayant été exposés à l'inuktitut comme langue d'instruction surpassent les autres en termes de résultats scolaires, de compétences linguistiques en L1 et L2 et d'estime de soi.

Malgré ces projets spécifiques à visées multiples, il n'en demeure pas moins que les jeunes autochtones au Québec sont tous très tôt confrontés à la réalité de devoir faire leurs apprentissages dans une L2, le français ou l'anglais, et ce, avant même de bien maîtriser leur L1 (Drapeau, 1994a). La plupart des programmes d'études en place tiennent peu ou pas compte des besoins particuliers des jeunes qui ne parlent pas la langue de l'école à la maison. Ainsi que le mentionne Sarrasin (1998), chercheur en milieu attikamek, l'adoption de programmes adaptés, peu importe la population visée, n'est pas simple. Elle constitue un défi de société, car c'est non seulement le bilinguisme, mais bien l'implantation de toute une culture scolaire qui est en jeu (Sarrasin, 1998). De plus, comme le fait remarquer Paciotto (2004) à partir de ses études menées en milieu autochtone au Mexique, l'implantation de programmes d'éducation bilingue nécessite des changements académiques, mais surtout une réorganisation des attitudes et des perceptions de la communauté dans laquelle se trouve l'école :

The implementation of bilingual education has to be recognised not only as a reform of curricular and instructional practices, but as a complex process that entails social change and the reshaping of the perceptions and the roles of minority and dominant languages and cultures. (Paciotto, 2004, p. 545)

Ainsi, à l'heure actuelle, après 30 années de prise en charge, la plupart des écoles primaires et secondaires autochtones des conseils de bande au Québec suivent toujours les grandes lignes du régime pédagogique québécois bien qu'elles aient en main tous les leviers décisionnels en matière d'éducation.

Les défis que doivent relever les écoles qui optent pour des programmes particuliers sont nombreux. En effet, lorsqu'il s'agit d'intégrer une langue autochtone dans le parcours scolaire des jeunes, l'implantation de mesures concrètes pour y arriver se bute à des obstacles majeurs. D'abord, les écoles de conseils de bande doivent bien préparer les élèves aux exigences des établissements postsecondaires, qui sont gouvernés par la culture dominante. Dans le cas d'une école administrée par une bande, tel qu'indiqué dans le Modèle national de l'entente globale de financement pour les Premières nations et les Conseils tribaux pour 2007-2008, « les normes d'enseignement doivent permettre aux élèves d'être admis à un niveau équivalent dans une autre école du système provincial ou territorial » (MAINC, 2007, p. 16). En vertu de cette condition, les écoles autochtones peuvent difficilement s'éloigner du régime pédagogique du MELS et concevoir des programmes indépendants (Bluteau, communication personnelle, 7 juillet 2007). Par ailleurs, même si on désire s'en éloigner, d'autres éléments font obstacle.

D'abord, le matériel éducatif dans la langue locale fait généralement défaut et les locuteurs natifs sont peu nombreux à être formés à l'enseignement, ce qui rend difficile l'insertion de la langue autochtone à l'école. Par ailleurs, même s'il y a de plus en plus de spécialistes des langues minoritaires et davantage de publications écrites en langue autochtone, les gens préfèrent souvent lire et écrire dans la langue de la majorité. Un rapport sur un projet-pilote d'éducation bilingue mené dans la communauté innue de Betsiamites fait état de cette réalité qui complexifie l'acquisition d'une littératie écrite dans une langue de transmission orale : « *a bilingual formula [...] appears difficult to implement in communities where literacy in the minority language has merely symbolic value, while literacy in the majority language has high instrumental value* » (Drapeau, 1993, p. 46). La capacité à lire et

à écrire une langue autochtone chez les Autochtones mêmes n'est souvent utile qu'en milieu scolaire, ce qui signifie qu'ils ont peu de contact avec l'écrit, que ce soit dans la L1 ou la L2, en dehors de l'école.

De plus, les parents, les intervenants scolaires, les responsables politiques et les Autochtones ne sont pas tous unanimes à reconnaître l'importance de la langue autochtone comme moyen de transmission des connaissances à l'école. Pour certains parents, bien qu'ils ressentent l'urgence de protéger la L1, l'apprentissage d'une L2 représente un atout indispensable pour assurer l'avenir de leurs enfants. Les parents des élèves confrontés à cette réalité vont même parfois jusqu'à demander davantage d'enseignement dans la langue de la culture dominante : « Soucieux d'assurer l'avenir économique de leurs enfants, les parents autochtones réclament donc souvent un enseignement enrichi dans la langue de la majorité » (Drapeau, 1994a, p. 15). Ces dilemmes idéologiques peuvent provoquer des problèmes identitaires et constituent des facteurs faisant obstacle à la fois à l'acquisition du français et de la langue autochtone (Lavoie, 2001).

Finalement, aux yeux des communautés autochtones, il peut paraître ironique de s'appuyer sur les établissements scolaires pour revaloriser les langues et les cultures autochtones, l'école représentant l'un des facteurs historiques à l'origine de la dégradation et de la disparition des langues minoritaires par le biais de l'imposition, pendant longtemps, d'une seule et même culture (p. ex., Drapeau, 1994a; Kirkness, 1999; McCarty, 2003, au sujet du système des écoles fédérales). En effet, « aussi paradoxal que cela puisse paraître, un des meilleurs moyens à notre disposition [pour sauver la langue innue] demeure encore l'école » (Picard-Canapé, 1992, p. 375). Puisque l'obtention de résultats convaincants sur les compétences des élèves peut prendre du temps, il faut s'assurer de la confiance totale de la communauté dans l'instauration d'un nouveau programme. Chez les Innus, à l'heure actuelle, il n'existe pas de programme bilingue en cours dans l'une ou l'autre des écoles de conseils de bande, mais diverses initiatives, sur le plan linguistique, sont prises par les communautés dans le sens d'une valorisation de la langue autochtone locale. Nous les présentons dans la prochaine section.

1.2.1 Initiatives locales chez les Innus

D'abord, brièvement, avant de présenter les initiatives, nous proposons un portrait démographique et linguistique général de la nation innue à laquelle appartiennent les jeunes rencontrés pour la présente étude.

La population autochtone du Québec compte aujourd'hui 108 425 personnes, ce qui représente 1,4 % de la population québécoise totale (Statistique Canada [SC], 2006). La nation innue est la plus peuplée des onze nations autochtones du Québec, avec près de 16 000 personnes (SC, 2006). Elle est regroupée en neuf communautés : sept d'entre elles sont réparties sur un territoire de 900 kilomètres longeant la Côte-Nord du fleuve Saint-Laurent, à partir de Tadoussac jusqu'à la frontière du Labrador et les deux autres communautés sont situées respectivement près du Lac-Saint-Jean et au cœur du nord du Québec, à proximité de Schefferville (*voir* appendice A pour la carte des nations autochtones du Québec).

En général, la population autochtone du pays est nettement plus jeune que la population non autochtone. En 2006, l'âge médian des Autochtones était de 27 ans, comparativement à 40 ans pour les non-Autochtones, soit un écart de 13 ans (L'âge médian est l'âge qui permet de répartir une population en deux groupes ayant des effectifs égaux, l'un formé de la moitié la plus âgée, et l'autre, de la plus jeune.) (SC, 2006). La population de 24 ans et moins forme près de la moitié de la population autochtone, comparativement au tiers pour la population non autochtone. Selon les prévisions démographiques publiées par Statistique Canada en 2005, les Autochtones pourraient former une partie de plus en plus importante de la population des jeunes adultes au cours de la prochaine décennie (SC, 2006). À l'échelle provinciale, la population autochtone connaît une croissance démographique presque deux fois plus rapide que celle de la population québécoise en général (BSE, 2004).

Chez les Innus, le tiers de ceux qui habitent dans les communautés est âgé de moins de 15 ans (SC, 2006). Dans l'ensemble de la région (Saguenay–Lac-Saint-Jean et Côte-Nord), à l'instar de l'ensemble du Québec, la population âgée de moins de 15 ans représente moins du cinquième de la population (SC, 2006; SAA, 2007). Il est également important de mentionner qu'au total, plus de 50,0 % de la population âgée de 20 à 34 ans et habitant dans les

communautés innues n'a pas terminé ses études secondaires (SAA, 2007). En comparaison, pour l'ensemble de la population québécoise, 16,0 % de la population, pour cette tranche d'âge, se retrouve dans la même situation (SAA, 2007). Il est donc nécessaire de s'intéresser, dans le cadre de cette recherche, aux jeunes, qui occupent un poids démographique important au sein de la nation innue et qui paraissent éprouver des difficultés dans leur parcours scolaire en L2.

Dans toutes les communautés innues du Québec, à l'exception de deux (Mashteuiatsh et Essipit, communautés non visées par notre étude), la langue innue est encore transmise dans les familles et les jeunes l'utilisent, dans des proportions variant d'une communauté à l'autre, dans leur quotidien (SC, 2006). Selon la communauté, entre 86,6 % et 98,3 % des Innus ont l'innu comme L1 et l'utilisent comme langue principale de communication à la maison (SC, 2006). En effet, selon les données du dernier recensement, 37,0 % des Autochtones du Québec ont une langue autochtone comme L1 et 32,6 % des Autochtones du Québec déclarent que la langue la plus parlée à la maison est une langue autochtone (SC, 2006), ce qui est nettement inférieur aux pourcentages concernant la langue innue. Comparativement aux autres langues autochtones de la province, la langue innue jouit donc d'une grande vitalité.

Dans toutes les communautés innues, le français est la L2 et la langue prédominante à l'école⁷. Les populations rencontrées se trouvent donc partagées entre deux langues (langue officielle et langue autochtone) qui coexistent sur un même territoire. Depuis quelque temps, divers projets ont été mis sur pied afin de protéger la langue innue et de faciliter l'apprentissage de la L2 chez les jeunes Innus. Dans toutes les communautés innues du Québec, des cours de langue autochtone ont été instaurés et, aujourd'hui, de plus en plus de personnes croient à cette méthode pédagogique (Picard-Canapé, 1992). La mise en place de ces cours, ainsi que le transfert des écoles aux conseils de bande accompagné d'une politique d'embauche favorisant les Innus, ont permis d'ouvrir l'accès aux enseignants d'origine innue.

⁷ Le français est la L2 dans toutes les communautés innues à l'exception de la communauté de Pakuashipi où l'anglais est la principale L2 utilisée.

Les Innus ont aussi mis sur pied plusieurs organisations œuvrant dans différents domaines, dans le but de favoriser l'épanouissement de la langue innue. L'Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM) en est un exemple. Les écoles primaires et secondaires innues du Québec sont autonomes et l'ICEM est l'organisme qui permet de les relier entre elles. Sa mission est claire : « Aider à la sauvegarde de la langue innue et encourager le développement de la linguistique innue, conserver et promouvoir le patrimoine culturel, tout en ne dérogeant pas aux métiers d'arts montagnais » (ICEM, 1993). L'ICEM offre de la formation aux enseignants de façon épisodique, lorsqu'il y a des rencontres, par exemple, du comité des orthopédagogues du secteur de l'adaptation scolaire de l'ICEM ou du comité Kaianuet regroupant les enseignants de la langue innue (Mollen⁸, communication personnelle, 13 août 2007). Toutefois, aucune formation continue ciblée sur la culture autochtone n'est offerte pour l'ensemble des enseignants œuvrant dans les communautés.

Une seule école primaire, l'école Olamen, située à La Romaine, une communauté innue de la Basse-Côte-Nord, offre actuellement un programme spécialisé sur le plan linguistique. Les jeunes de 4 et 5 ans de cette école sont entièrement scolarisés en innu (à l'instar du curriculum d'autres écoles innues) et ont ensuite, et c'est ce qui distingue cette école, une année de transition orientée sur la communication orale en français. M^{me} Geneviève Manseau, conseillère en éducation spéciale auprès de l'ICEM, a évalué ce programme « d'immersion française » de l'école Olamen en juin 2004, une mesure éducative qui avait été implantée à l'école au début des années 2000, à la suite d'un rapport de M^{me} Lucille Lapointe (1998), chercheuse en éducation (Manseau, communication personnelle, 19 août 2007). Il avait été alors jugé que « l'année supplémentaire consacrée à l'apprentissage intensif du français représent[ait] non pas une perte, mais un gain en prévision du reste de l'année scolaire » (Lapointe, citée par Manseau, 2004, p. 14). Le programme permettrait ainsi aux jeunes de consolider leurs apprentissages de la L1 au préscolaire, et les transferts se feraient ensuite plus rapidement. Une comparaison avec un groupe témoin a dévoilé un accroissement de 30 % des résultats scolaires par les enfants qui avaient suivi le programme, aujourd'hui obligatoire pour tous (Lapointe, citée par Lavoie, 2001). Notre recherche tente également d'observer les liens entre l'exposition à la L1 chez les jeunes et leur acquisition du français,

⁸ M^{me} Yvette Mollen est directrice du secteur Innu-Aimun (langue innue) à l'ICEM.

mais ce, à l'extérieur du cadre scolaire. L'exposition à la L2 sera également observée afin de rassembler le plus grand nombre de variables.

1.3 Question de recherche

En fonction de ce qui est exposé jusqu'ici, nous désirons décrire, par les réponses que donneront les jeunes Innus, la place relative des deux langues dans leur quotidien. Cela permettra d'évaluer la vitalité des deux langues dans différentes communautés, et ce, selon l'évaluation qu'en fait le jeune. Nous pourrions identifier des contextes précis d'utilisation de l'une ou l'autre des deux langues. Ensuite, à la lumière des données obtenues sur l'environnement linguistique, l'objectif de recherche est d'observer les liens significatifs entre les réponses données par les jeunes sur les contextes d'utilisation de l'innu et du français et leur capacité à répondre à des tâches linguistiques écrites dans la L2. Cela permettra de dégager un ensemble de variables reliées à l'ALS au sein de la population à l'étude. En conséquence, nous posons la question de recherche suivante : *Quelle est la relation entre l'évaluation des jeunes quant à leur degré d'exposition au français et à l'innu et leurs résultats à des tâches écrites en L2?*

Nous ne voulons pas déplorer le passé ni la situation actuelle. La plupart des travaux de recherche axés sur les questions scolaires des Autochtones mettent en lumière les lacunes et les écarts entre les résultats d'apprentissage des Autochtones et ceux des autres Canadiens (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2007). Pour notre part, notre recherche ne vise pas à établir de comparaisons entre les résultats scolaires des Autochtones et ceux des autres élèves au pays. Elle porte sur la description du contexte bilingue chez les jeunes et sur la relation avec les compétences écrites en L2. Nous adoptons une approche descriptive plutôt que comparative.

Notre étude se penchera donc sur l'environnement bilingue innu/français dans lequel les jeunes grandissent en relation avec leurs compétences en français, la L2, mesurées à l'écrit. Nous gardons bien sûr à l'esprit que les enjeux concernant l'ALS et l'éducation en général des Autochtones sont nombreux et complexes et ne sont pas seulement liés à l'environnement linguistique. Ils touchent et affectent l'histoire et les traditions, l'économie, les droits et les juridictions, la pédagogie, la culture, la philosophie et la société. Notre approche, en se

penchant sur les langues en présence dans les communautés, se situe sous l'angle de la sociologie du langage.

1.4 Pertinence de la recherche

L'information présentée jusqu'ici permet de rendre compte, d'abord, de la pertinence d'étudier la population choisie : elle est populeuse à l'échelle des groupes autochtones du Québec, elle est caractérisée par l'importance de ses jeunes d'âge scolaire, et les problèmes éprouvés à l'école y sont nombreux. Un récent rapport de la CEQ portant sur l'éducation aux Autochtones au Québec conclut effectivement que le taux de réussite scolaire chez les jeunes Autochtones de la province est inquiétant (CEQ, 2007). Selon les données fournies dans ce rapport, la réussite scolaire est calculée en termes de rendement académique. Les critères utilisés pour en rendre compte font donc référence à des réalités mesurables et quantifiables, ce qui diffère des critères utilisés pour évaluer la réussite chez et par les Autochtones. Néanmoins, il y est mentionné que les questions reliées à la qualité et à l'efficacité des services éducatifs qui sont offerts aux Autochtones sont préoccupantes (CEQ, 2007), ce qui mérite que l'on s'y attarde.

De plus, se concentrer sur la population innue en observant des variables liées à l'acquisition du français est pertinent étant donné la nécessité d'acquérir le français pour réussir à l'école qui est essentiellement dans cette langue. Nous avons choisi de nous pencher sur l'environnement bilingue comme facteur pouvant être lié aux compétences acquises en L2 chez les jeunes Innus. Le bilinguisme est une condition changeante selon les individus et les communautés, mais compte tenu de la diversité des langues autochtones au Québec et du petit nombre de leurs locuteurs, le problème du bilinguisme reste fondamental (Maurais, 1992). En effet, la présence de plus en plus marquée des langues majoritaires dans le quotidien des jeunes Autochtones a des répercussions sur les plans culturel, linguistique et scolaire, entre autres. D'une part, les jeunes ont maintenant un contact direct avec la culture qui est véhiculée dans la langue majoritaire, ce qui donne naissance à une culture hybride dans plusieurs communautés. D'autre part, l'accès à une source grandissante de vocabulaire dans la langue de la majorité et l'apprentissage précoce d'une deuxième langue pour répondre aux exigences de l'école ne sont pas sans fragiliser la langue locale. Dans le cadre de cette

recherche, nous n'évaluerons pas les effets du contact avec la L2 sur la maîtrise de la L1, mais nous nous concentrerons plutôt sur la maîtrise de la L2.

1.5 Enquête sur le terrain

Pour répondre adéquatement à la question de recherche présentée plus tôt, nous interrogerons, au moyen d'un questionnaire, les jeunes appartenant à la nation innue sur la fréquence de lecture en français et en innu, sur les langues d'utilisation dans les interactions orales avec les proches ainsi que sur la place occupée par l'une ou l'autre des deux langues dans les loisirs. Par des analyses statistiques, nous mettrons en relation les réponses obtenues pour chacune de ces variables du questionnaire avec les résultats obtenus à trois tâches linguistiques en français. Nous désirons par le fait même décrire les contextes d'exposition au français et à l'innu qui sont liés à la réussite aux tâches en L2.

Nous avons visité cinq écoles primaires situées dans quatre communautés innues le long de la Côte-Nord du Saint-Laurent. Nous sommes également allée dans une école primaire, à forte population innue, de la Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord [CSMCN]. Nous avons rencontré tous les élèves de quatrième, cinquième et sixième années présents et disponibles les jours de notre passage. Les jeunes retenus pour l'étude ont tous la langue innue comme L1 et sont scolarisés entièrement en français dès la première année du primaire (dès la maternelle pour l'école de la CSMCN). L'innu est la L1 et la principale langue en usage dans les communautés innues visitées, mais le français est également présent.

L'enquête que nous avons menée pour répondre à notre question de recherche et atteindre notre objectif est détaillée au chapitre III de ce mémoire. Nous présentons d'abord, au chapitre II, le cadre de référence à l'intérieur duquel notre étude s'insère.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

L'exploration du domaine de recherche se fera autour du grand thème des facteurs d'ALS. Les facteurs suivants d'ALS seront explorés : le rôle de la L1 (2.2.1), le rôle du contact avec la L2 (2.2.2), le rôle de la lecture (2.2.3.) et le rôle du contexte social et psychologique (2.2.4). Avant de présenter le rôle de ces facteurs dans l'ALS, nous aborderons le thème de l'environnement bilingue chez les Autochtones (2.1). Cette perspective permettra de définir les concepts reliés à l'environnement linguistique dans lequel évoluent les populations autochtones, donc la population à l'étude. Les thèmes abordés dans cette section permettront de comprendre les données que nous obtiendrons dans les questionnaires remplis par les élèves (*voir* chapitre III section 3.3 pour une description des instruments de mesure). Nous terminerons le chapitre par une conclusion et une description de l'application de la théorie à notre étude (2.3). L'analyse de l'ensemble de ces points nous permettra de faire l'état de la question à propos des éléments clés de la recherche et mènera à une présentation, au chapitre IV, des données issues de nos questionnaires en milieu innu.

2.1 Environnement bilingue chez les Autochtones

En milieu autochtone, la langue locale et la langue de la société majoritaire se côtoient à différents degrés selon les communautés et selon les domaines d'activité. Jusqu'à il n'y a pas si longtemps, dans les communautés géographiquement isolées où la langue autochtone est la principale langue en usage, son statut était moins menacé que dans une communauté bilingue, où, tôt ou tard, le transfert d'allégeance linguistique se fera en faveur de la langue dominante. « The significance of the isolation factor [...] is rooted in the difference between maintenance of a language in a monolingual vs. a bilingual context » (Hornberger, 1988, p. 225). Tant que ces enclaves ont pu demeurer isolées, elles ont eu de meilleures chances de conserver leur intégrité linguistique. Toutefois, aujourd'hui, les médias, les écoles en L2 et les entreprises

non autochtones sont présents dans les communautés, même les plus éloignées. L'isolement géographique des communautés ne suffirait donc plus pour préserver la langue et ne la protège plus de l'influence de la culture dominante, tel que souligné par Drapeau, en conclusion de son article sur le statut des langues autochtones au Canada : « Native-language groups form linguistic enclaves, scattered over an immense territory and encapsulated within white society. Geographic isolation no longer protects them and lack of concentrated geolinguistic strongholds is a powerful drawback » (Drapeau, 1998, p. 156).

Aujourd'hui, tous les Autochtones au pays s'instruisent principalement dans l'une des deux langues officielles. Il est donc probable que, d'ici quelques générations, il n'y ait plus de locuteurs unilingues de langue autochtone. Ainsi, le taux croissant de bilinguisme signifie qu'il n'y aura bientôt plus personne dont l'unilinguisme obligera les autres à communiquer en langue autochtone, ce qui augmente les possibilités de transfert à la langue majoritaire (p. ex. Drapeau et Corbeil, 1992; McConnell et Gendron, cités par Maurais, 1992). Comme le rappelle Hagège, qui a travaillé sur les facteurs de maintien et de disparition des langues, « les langues ethniques auxquelles leurs usagers restent attachés tout en étant bilingues sont plus menacées que celles qui n'ont que des utilisateurs unilingues » (Hagège, 2002, p. 225). Lorsque le bilinguisme est généralisé à l'ensemble de la population d'une même communauté, celle-ci se retrouve alors souvent dans une situation diglossique. Cette situation se rencontre lorsque les langues en contact ont des fonctions distinctes et étanches, l'une appartenant au domaine public et, l'autre, au domaine privé, et occupant souvent un statut sociopolitique inférieur. La définition originale du terme *diglossie*, proposée par Ferguson (1959), caractérisait les sociétés qui utilisaient deux variétés d'une même langue, mais les linguistes l'appliquent dorénavant à l'utilisation de deux langues différentes.

Les raisons d'utiliser une langue et de la transmettre sont tributaires de facteurs économiques, socioculturels et politiques. L'utilisation d'une langue est ainsi subordonnée au contexte social dans lequel elle se trouve. Dans les communautés autochtones du Québec, avec l'infiltration du français et de l'anglais dans la plupart des domaines publics d'activité, les langues ancestrales sont majoritairement cantonnées aux domaines familial et privé. Notons toutefois, tel que mentionné au chapitre précédent, que moins de la moitié de la population autochtone du Québec déclare parler une ou plusieurs langues autochtones à la maison. La proportion est similaire pour les enfants qui apprennent la langue autochtone

comme L1 (SC, 2006). De plus, si on se fie aux données des trois derniers recensements, ces taux⁹ sont en baisse constante. Pour l'ensemble du Canada, ils sont encore plus bas se situant autour de 20 %¹⁰ (Norris, 2003). Dans le cas des Innus, la langue ancestrale jouit d'une plus grande vitalité. En effet, selon les données du dernier recensement, elle est encore comprise et parlée par plus de 90,0 % de la population innue du Québec (SC, 2006).

Dans un contexte bilingue, tel que celui des communautés autochtones, il y a lieu de se demander si la généralisation de l'usage de deux langues par tous les membres d'une communauté est possible à long terme. Fishman, sociolinguiste contemporain, accepte l'idée que le bilinguisme collectif (ou généralisé) puisse être stable (Fishman, 1972). Toutefois, d'autres chercheurs, comme le fait remarquer Martinet (1982), croient que le bilinguisme collectif est possible mais seulement à court terme. Il représenterait inévitablement un état transitoire vers le monolinguisme avec l'assimilation de la langue [ancestrale] par la langue majoritaire (Martinet, 1982) puisqu'il existe *de facto* un rapport de force entre les langues.

L'enfant qui développe sa L2 au détriment de ses acquis dans la L1 se retrouve dans une situation qui renvoie à un bilinguisme de type soustractif (p. ex., Lambert, 1974). Inversement, un bilinguisme additif est fondé sur une perception positive de la première et de la deuxième langue, ce qui favorise l'apprentissage des deux langues (Genesee, 2004). Lambert différencie le bilinguisme soustractif du bilinguisme additif, en considérant que les répercussions sur l'acquisition d'une L2 donnée sont différentes selon les contextes sociaux et selon les attitudes (la valorisation d'une langue par rapport à une autre). Le bilinguisme soustractif a lieu lorsque celui-ci représente une menace identitaire aux yeux de la société impliquée et le bilinguisme additif quand l'entourage social de l'enfant pense que le bilinguisme est un enrichissement sur différents plans. Il importe de rappeler que certains

⁹ Pourcentage de la population ayant une identité autochtone et parlant une langue autochtone à la maison et pourcentage ayant une ou plusieurs langues autochtones comme première langue apprise et encore comprise (Définitions Statistique Canada, 2008).

¹⁰ À l'échelle du Canada, selon le Recensement de 2001, plus d'un million de personnes ont déclaré être d'ascendance autochtone. Toutefois, seulement 190 165 d'entre elles ont affirmé que leur langue première est une langue autochtone et 138 105 ont affirmé qu'elle correspond à la principale langue d'utilisation à la maison. À partir de ce constat, la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) a émis des recommandations pour un investissement destiné à la préservation et à la revitalisation du patrimoine linguistique autochtone. Dans un document faisant le bilan de la mise en oeuvre des recommandations de l'enquête de la CRPA de 1996 (Assemblée des Premières Nations, 2006), il y est mentionné que peu d'actions ont été prises sur le plan linguistique dans le sens des recommandations.

enfants de populations minoritaires commencent l'école unilingues dans leur L1 et la terminent presque unilingues dans une L2, la langue de l'école (Cummins, 1981), scénario qui renvoie à un bilinguisme soustractif. Cette situation risque de mener non pas à un bilinguisme généralisé dans la communauté, mais à un transfert d'allégeance linguistique (Allen, 2007), comme nous l'avons mentionné plus tôt (section 2.1). Il est difficile d'atteindre un bilinguisme équilibré lorsque les connaissances dans la L1 ne sont pas considérées à l'école et lorsque l'ALS se fait très tôt dans la vie de l'enfant, avant même qu'il ne maîtrise bien sa L1. Nous reviendrons sur ce point en abordant le rôle de la L1 dans l'ALS (section 2.2.1).

Les chercheurs (p. ex., Fishman, 2000; Hagège, 2002; McCarty, 2003) s'entendent sur le fait que le noyau familial, bien avant l'école et tout autre instance ou décision politique, joue un grand rôle dans la transmission de la L1. Norris et Jantzen (2002) rappellent aussi l'importance de parler la langue à la maison : pour qu'une langue survive, il faut qu'elle soit transmise d'une génération à l'autre et le meilleur moyen d'y arriver est de la parler à la maison. La transmission intergénérationnelle est essentielle non seulement pour le maintien de la langue, mais aussi pour sa revitalisation. Dans le cas des langues autochtones, c'est d'autant plus nécessaire, puisque les locuteurs ne peuvent dépendre de l'immigration pour augmenter et faire durer le nombre de personnes connaissant la langue (Norris, 2003). Notons toutefois que le taux de croissance de la population des communautés visitées est en hausse (SC, 1996; 2001; 2006), tout comme pour l'ensemble des Autochtones du pays (SC, 2006).

Ainsi, les informations recueillies par cette présente recherche permettront d'évaluer, par les questions posées aux jeunes sur les langues d'utilisation, la vitalité (par observation indirecte) de la langue innue aujourd'hui dans les différentes communautés. Selon les statistiques recensées, chez les Innus, la langue autochtone reste la langue vernaculaire en présence. Il sera intéressant de comparer les statistiques aux réponses données par les jeunes et d'observer si elles correspondent. Une recherche menée par Drapeau (1994b), dans la communauté innue de Betsiamites, montre que la principale langue d'usage dans les familles est l'innu et les taux de monolinguisme chez les jeunes enfants sont très élevés. La langue innue est l'une des langues autochtones au pays ayant le plus haut indice de vitalité

linguistique¹¹, soit de 97 % (Drapeau, 1995). Bien que la langue innue soit considérée comme « viable » (Dorais, 1992), le français exerce néanmoins une influence sur le maintien et la maîtrise de la langue autochtone.

Contrairement aux générations précédentes, les jeunes Innus d'aujourd'hui doivent composer avec l'influence dominante du français dans les médias de masse et la culture populaire et dans d'autres aspects de la vie quotidienne (l'éducation et le travail). Le fait de vivre dans un contexte où certains concepts et situations ne sont expérimentés qu'en français et certains, qu'en innu, entraîne ce que les linguistes appellent l'alternance codique ou le *code-switching*, qui consiste à changer de code (langue) selon les situations, et le mélange codique, ou *code-mixing*, qui consiste en l'insertion de mots innus dans un échange en français, et vice-versa. Comme le mentionne Drapeau, l'alternance codique et le transfert d'allégeance linguistique sont le reflet de la généralisation rapide du bilinguisme et « s'accompagnent généralement de profonds bouleversements dans la langue ancestrale » (Drapeau, 1994b, p. 363). Chez les adultes, ce procédé renvoie généralement à une compétence bilingue. Or, chez les plus jeunes, cela représenterait une érosion lexicale (p. ex., Drapeau, 1995). Drapeau a exploré ce phénomène au sein des pratiques des jeunes de la communauté innue de Betsiamites et elle a constaté qu'ils utilisent beaucoup le procédé du mélange codique. La naissance d'une langue mixte dans un contexte de contact linguistique apparaît inévitable (Drapeau, 1995; Burnaby, 1996). Certains y voient un signe d'une dégradation de la langue tandis que d'autres y voient quelque chose de positif et une nouvelle forme d'expression reflétant la culture actuelle :

On peut déplorer la disparition du montagnais « pur », mais cette régression-évolution présente un aspect positif : au lieu de s'assimiler au français, la communauté [innue] a su faire preuve d'assez de vigueur culturelle pour maintenir une identité linguistique propre. (Sarrasin, 1994, p. 178)

¹¹ L'indice de vitalité linguistique se mesure en établissant le rapport entre la langue maternelle et l'usage de cette langue à la maison (Drapeau, 1995). Plus l'écart entre les deux est grand, plus on tend vers un transfert linguistique, une langue qui n'est plus parlée à la maison ne pouvant être transmise à la génération suivante.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, étant donné les exigences scolaires, les jeunes des communautés innues sont confrontés à la nécessité de fonctionner dans une L2 pour réussir les études. Le fait que la langue innue soit encore très vivante dans les communautés fait en sorte que le contact avec le français des jeunes, en dehors du domaine scolaire, est réduit. Ce contact sera évalué par les réponses que donneront les jeunes dans un questionnaire traitant des langues en présence dans leur communauté. Cet environnement peut être favorable pour la sauvegarde de la L1. Toutefois, il peut entraîner des difficultés lorsqu'il s'agit de répondre aux exigences linguistiques en L2 des institutions publiques, dont l'école.

La collecte de données dans les communautés innues nous permettra de vérifier empiriquement la vitalité des langues dans la vie des jeunes interrogés. À partir des déclarations des participants dans le questionnaire, nous pourrons nous pencher sur les langues parlées au sein de la famille et sur l'état de la transmission intergénérationnelle. Bien que les statistiques nous informent que la langue est viable, il sera intéressant de vérifier si les chiffres officiels correspondent à ce que déclarent les jeunes, donc à leur perception de la place de l'innu. Nous serons aussi en mesure d'évaluer de façon plus globale l'utilisation des deux langues dans des contextes divers, en dehors du milieu scolaire. Une enquête longitudinale serait toutefois nécessaire pour évaluer la stabilité du bilinguisme dans ces communautés.

Les facteurs jouant un rôle dans l'ALS ne se limitent pas aux langues en présence dans l'environnement des apprenants. Ils sont nombreux et sont grandement tributaires du contexte d'apprentissage (formel ou informel, en milieu minoritaire ou majoritaire, etc.).

2.2 Rôle des facteurs dans l'ALS

Nous nous penchons dans la présente section sur les facteurs attribuables à l'ALS principalement par des enfants de langue minoritaire. Cela permettra de mieux comprendre certaines variables en jeu dans l'acquisition du français de la population ciblée par l'étude.

2.2.1 Rôle de la L1 dans l'ALS

Nous présentons d'abord les résultats d'études ayant traité du rôle de la L1 dans l'ALS. Plusieurs chercheurs font remarquer que le développement de l'enfant sur le plan cognitif dans sa L1 a un effet sur l'apprentissage de la L2 à l'école (p. ex., Collier, 1989, 1992; Bialystok, 1991; Cummins, 1991; Baker, 2000; Genesee, 2004). Les aptitudes scolaires, le développement de la littératie, le système conceptuel et les stratégies d'apprentissage développés dans la L1 sont transférés dans la L2 au moment d'acquérir celle-ci (p. ex. Bialystok, 1991; Lefrançois, 2001; Moore, 2001).

L'enfant qui fait la majorité de ses apprentissages dans une L2 est continuellement confronté à sa compréhension limitée de la langue d'enseignement. La charge de travail à l'entrée à l'école est très élevée : les enfants doivent délaisser leur L1, qui n'est pas encore très bien maîtrisée, acquérir une énorme quantité de vocabulaire en français et, simultanément, développer les compétences en lecture et en écriture et apprendre le contenu scolaire nécessaire. Lorsque « l'éducation néglige une langue maternelle peu prestigieuse au profit d'une langue nationale socioéconomiquement plus valorisée, les résultats scolaires sont plutôt désastreux » (Drapeau, citée par Manseau, 2005, p. 11). Chez les jeunes Innus, cette situation, combinée au fait que les enfants sont peu sensibilisés à l'écrit avant d'entrer à l'école et que la L1 se transmet entièrement à l'oral, ferait obstacle aux transferts dans la L2, essentielle à la réussite scolaire (p. ex., Doige, 2001; King, 2004). Le retard est par la suite difficile à rattraper.

Par ailleurs, certaines études suggèrent que si l'enfant n'atteint pas un certain niveau d'aisance dans sa L1, il peut éprouver des difficultés sur le plan cognitif dans la L2 (p. ex., Cummins, 1981, 1991; Collier, 1992). D'autres chercheurs ont aussi suggéré que la maîtrise de la L1 est essentielle au bien-être psychologique et à l'estime de soi, sa perte entraînant entre autres des problèmes d'identité (p. ex., Baker, 2000; Lavoie, 2001; Bougie et coll., 2003; Taylor et Wright, 2003). Une reconnaissance de la L1 à l'école favoriserait donc une attitude positive envers soi-même et sa propre culture, donc envers son identité.

Collier (1992) a recensé un bon nombre d'évaluations longitudinales (quatre ans et plus) de différents programmes scolaires où l'enseignement était donné dans la L1 de l'apprenant. L'auteure a voulu mettre en lumière la réussite scolaire (évaluée par les résultats obtenus en

lecture et en mathématiques dans la L2) chez les élèves de langues minoritaires ayant reçu un enseignement dans la L1, avant le passage à la L2. Les évaluations comparent les élèves de ces programmes avec des groupes témoins des mêmes écoles scolarisés entièrement en L2. En règle générale, ceux qui n'ont pas reçu d'enseignement en L1 réussissent moins bien aux tests (souvent des épreuves de vocabulaire et de compréhension de texte), et ce, avec des différences statistiquement significatives. Collier ajoute également que le temps d'exposition à la L1 en classe joue un rôle dans la réussite pour la suite du parcours scolaire. Les cas où l'enfant intègre rapidement le programme régulier en L2 (*early-exit program*) semblent moins porteurs de succès que les programmes où l'enseignement en L2 est moins précoce : « Early-exit bilingual programs provide important support, but may not be as successful in long-term student academic achievement as late-exit and two-way bilingual programs » (Collier, 1992, p. 205).

Les résultats d'études relevant les bienfaits de l'intégration de la L1 à l'école sur l'ALS sont connus. L'introduction de la L1 à l'école faciliterait donc l'ALS, mais il y a un ensemble de facteurs qui est à considérer, notamment en ce qui a trait à l'environnement social du jeune. Les bénéfices de la L1 sur l'ALS sont en effet tributaires de nombreux facteurs dont l'attitude des parents vis-à-vis de la langue valorisée ou le statut de la langue autochtone dans la communauté, par exemple.

L'exposition à la L1 par la population de notre étude, ne sera pas évaluée dans le cadre scolaire, mais dans diverses situations de la vie quotidienne. Il sera donc intéressant de vérifier si, selon les dires des participants, un contact soutenu en dehors de l'école avec la L1 est lié aux compétences acquises à l'écrit en L2. Nous analyserons entre autres le lien entre les langues parlées à la maison (donc celles valorisées par l'entourage familial) et les compétences en L2, mesurées par une série de tâches écrites. Nous ne mesurerons pas la maîtrise de la L1 chez les jeunes Innus, mais les renseignements sur leur niveau de contact avec la L1 pourront nous orienter relativement à la maîtrise par les jeunes de leur L1 et ainsi saisir son rôle dans l'ALS.

2.2.2 Rôle du contact avec la L2 dans l'ALS

Des recherches ont aussi analysé le rôle du contact avec la L2 dans l'ALS pour démontrer l'influence de l'exposition à une L2 sur son acquisition par l'apprenant (p. ex., Spada, 1985, 1986; Hafiz et Tudor, 1989; Freed et coll., 2004). L'exposition à une L2 aurait, selon les résultats de ces recherches, une influence positive importante sur son acquisition. Freed et coll. (2004) font remarquer, en introduction de leur questionnaire *The language contact profile*, mesurant le contact avec la L2 chez des apprenants adultes, qu'il importe de connaître les variables environnementales dans les processus d'ALS. Selon les résultats de leurs recherches, l'exposition à la L2 et les interactions avec les locuteurs natifs de la L2, de façons formelle et informelle, constituent des éléments importants favorisant l'ALS. Cela s'inscrit dans le sens de l'une des cinq hypothèses sur les principaux facteurs d'ALS de Krashen (1981), *The Input Hypothesis*, stipulant que l'on acquiert une L2 par l'exposition à la langue, puisqu'elle procure une source importante de vocabulaire (Krashen, 1985; Rodrigo et coll., 2004). Un apprenant qui utilise la L2 en dehors du cadre formel d'apprentissage est exposé à plus de vocabulaire dans la langue cible et représente aussi un apprenant qui entretient peu de distance psychologique avec la culture de la langue cible, situation qui favorise l'acquisition de celle-ci (Schumann, 1976b). Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point plus loin (section 2.2.4).

La plupart des travaux traitant du rôle du contact dans l'ALS ont été menés dans des contextes d'apprentissage de langue étrangère ou de L2 par des locuteurs de langue majoritaire (p. ex., Spada, 1985, 1986; Hafiz et Tudor, 1989; Selinger, 1977; Bialystok, 1978; Day, 1985; cités par Freed et coll., 2004). Ces études se sont déroulées dans des situations où l'apprentissage de la langue était volontaire et où la langue cible était celle qui prédominait dans l'environnement de l'apprenant (par exemple des anglophones qui apprennent l'espagnol en Espagne). Dans le cas de notre population, le contexte d'acquisition est fort différent. Bien que la langue innue soit considérée comme une langue minoritaire selon notre définition (*voir* Introduction), elle reste néanmoins la langue vernaculaire de l'environnement proche des Innus et la L2, le français, n'est pas dominante dans l'environnement. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, les participants de notre étude sont jeunes et exposés très tôt à la L2, qu'ils doivent acquérir rapidement pour répondre aux exigences scolaires. Ce

n'est pas le même type de contexte que celui d'acquérir une langue lorsque l'apprenant maîtrise déjà sa L1 et que celle-ci n'est pas menacée par l'apprentissage d'une autre. Il n'en reste pas moins que plus le contact avec une L2 est élevé, plus son acquisition sera facilitée.

Les recherches de Cummins sur l'apprentissage des langues en milieu minoritaire suggèrent qu'une distinction doit effectivement être faite, dans les processus d'acquisition, entre les groupes minoritaires et les collectivités linguistiquement majoritaires (p. ex., Cummins 1981, 1991). Si l'exposition à la L2 à l'école et dans la communauté entraîne une dégradation de la L1 chez l'apprenant, il est possible que cela nuise à l'acquisition de la L1 et de la L2 (p. ex., Hurd, 1993), cette dernière s'appuyant principalement sur les connaissances dans la L1. Avec cette façon de faire, la négligence de la transmission de la L1, au profit d'une exposition accrue à la L2 en dehors de l'école, ne favoriserait pas systématiquement le développement des connaissances en L2. À titre d'exemple, Soto (1993) a mené une enquête aux États-Unis auprès de 30 familles de jeunes portoricains de langue espagnole. Elle a interviewé les parents sur les langues utilisées à la maison et a constaté que les enfants réussissant le mieux à l'école (en anglais) étaient ceux qui utilisaient davantage l'espagnol à la maison. Par ailleurs, une étude de Allen, Crago et Pesco (2006) chez les enfants inuits d'âge scolaire de la région arctique du Québec a évalué l'effet de l'exposition à la L2 (l'anglais dans ce cas) sur la maîtrise de la L1 (l'inuktitut) majoritaire et vernaculaire dans les communautés. Leurs résultats sont mitigés : dans certains cas un contact plus élevé avec l'anglais a un effet négatif sur la maîtrise de la L1 et de la L2, mais ces résultats ne sont pas toujours statistiquement significatifs (p. ex., Allen et coll., 2006).

De plus, le contact avec la L2, pour rendre efficace son acquisition, doit se faire d'une façon progressive et adaptée (*input* compréhensible, p. ex., Krashen, 1985). Par exemple, à l'école, si l'introduction de la L2 dans l'enseignement chez les jeunes autochtones ne se fait pas de cette façon, c'est-à-dire en se basant sur les connaissances en L1, les élèves peuvent avoir de la difficulté à répondre aux exigences demandées. L'acquisition de la L2, à laquelle l'élève est exposé en classe, ne sera pas facilitée si elle est enseignée comme une L1, tel qu'on peut l'observer dans la plupart des communautés autochtones au pays (Battiste, 1995). Battiste précise que la langue majoritaire – l'anglais ou le français – obligatoire à l'école

devrait être enseignée comme une L2 lorsque la langue de l'enfant à la maison n'est pas l'une de ces deux langues (*traduction libre* de Battiste, 2000¹²). Dans cette optique, Hamel et Francis (2006) présentent le cas d'une école qui a modifié sa façon d'enseigner l'espagnol aux jeunes autochtones de la région de Michoacán (Mexique). Préalablement, les écoles observées ne tenaient pas compte du fait que les jeunes avaient peu ou pas de contact avec l'espagnol à l'extérieur de l'école. L'enseignement de l'espagnol comme L1 était donc inapproprié. Les établissements ont changé leur programme d'enseignement de l'espagnol L1 pour un programme de L2 afin de s'adapter à l'environnement linguistique des élèves (Hamel et Francis, 2006).

Notons, en conclusion de cette section et de la précédente (section 2.2.1), qu'il semble y avoir une certaine contradiction dans les résultats des études recensées portant sur le rôle de l'exposition aux langues dans l'ALS. D'une part, il est souligné que le degré d'exposition à la L2 favoriserait l'apprentissage de la L2. D'autre part, il est dit que le degré d'exposition à la L1, favorisant la maîtrise de la L1, faciliterait l'apprentissage de la L2. Ces conclusions de recherche sont apparemment contradictoires. Toutefois, elles sont issues d'études menées dans des contextes d'apprentissage distincts, auprès d'apprenants tantôt de langue minoritaire, tantôt de langue majoritaire. Les résultats diffèrent aussi selon les compétences évaluées chez les apprenants, selon la manière d'évaluer ces compétences, selon les analyses statistiques utilisées et également d'autres facteurs sociaux et psychologiques (que nous présenterons plus loin); l'ALS dépendant étroitement, mais pas exclusivement, du contact avec la L2.

En ce sens, il y a lieu de s'interroger, pour le contexte bilingue spécifique des communautés autochtones, du rôle que joue le contact avec la L2 dans l'acquisition de la L2 tout en observant d'autres variables, ce qui sera possible par la démarche méthodologique que nous avons adoptée. Il sera intéressant d'observer les relations entre l'évaluation par les jeunes du contact avec leur L2, le français, et la réussite aux tâches écrites en L2 et vérifier quels sont les résultats des études qui corroborent nos observations. Avant de présenter les facteurs d'ordres social et psychologique dans l'ALS, nous présentons le rôle de la lecture, forme précise de contact avec la L2, souvent citée comme bénéfique dans le développement

¹²« Teaching English or French as a second language must be unilaterally implemented in all schools where the students' language is different from the school's language » (Battiste, 2000, p.199-200).

des compétences, et qui sera par ailleurs évaluée dans notre enquête, en sondant les jeunes sur leurs habitudes de lecture en innu et en français.

2.2.3 Rôle de la lecture dans l'ALS

Le rôle de la lecture dans l'ALS et dans la réussite scolaire des jeunes a fait couler beaucoup d'encre. Dans l'ensemble, les effets positifs de la lecture sur le plan scolaire et du développement des compétences linguistiques semblent incontestés (Greaney, 1980; Anderson et coll., 1988; Krashen, 1989).

Selon Krashen (1989), l'exposition à l'*input* compréhensible à travers la lecture est essentielle au développement des compétences reliées au vocabulaire et à l'orthographe. Greaney a noté l'effet positif de la lecture sur l'acquisition d'une langue et sur les résultats scolaires en général : on a remarqué, peu importe le contexte d'apprentissage (L1 ou L2, minoritaire ou majoritaire), que les élèves qui lisent en dehors du cadre scolaire sont ceux qui réussissent souvent le mieux à l'école (Greaney, 1980).

L'étude de Anderson, Wilson, et Fielding (1988) effectuée auprès de 155 jeunes élèves de cinquième année aux États-Unis met en lumière les effets positifs de la lecture en L1 en dehors de l'école sur l'acquisition des compétences en L1. Selon leurs résultats, parmi toutes les façons dont les jeunes déclaraient passer leur temps, la lecture était le meilleur prédicteur de la réussite à diverses tâches d'apprentissage, notamment celles liées aux habiletés de lecture. Notons qu'il y avait toutefois un écart considérable entre les fréquences de lecture des élèves, certains déclarant lire beaucoup, et d'autres très peu. Les auteurs ont également soulevé une différence de réussite entre les groupes-classes, différence attribuable, selon les auteurs, à l'attitude de l'enseignant. Pour sa part, Cullinan (2000) rapporte les effets positifs de l'exposition à l'écrit sur les compétences en L1 et en L2, à partir d'une revue de nombreuses recherches sur le sujet. En effet, à partir d'une série d'études menées auprès de jeunes enfants et d'adolescents, il apparaît que la lecture est souvent un indice révélateur de la réussite scolaire, toutes matières confondues (Greaney et Hegarty, 1987; Krashen, 1989; Stanovich et Cunningham, 1997). Le rendement académique demandant une connaissance de la langue de l'école, que ce soit une L1 ou une L2 pour l'enfant, les résultats de ces études sont pertinents pour notre étude.

Dans un milieu de tradition orale comme celui de la population innue, la lecture représente pour les enfants, à l'instar d'autres groupes sociaux, l'une des seules sources de contact avec l'écrit et représente également un contact qui est récent et essentiellement de type scolaire. Nous pourrions évaluer les relations entre ce que les jeunes mentionnent au sujet de leurs habitudes de lecture, dans un questionnaire prévu à cet effet, et leurs résultats à des tâches en L2. Si nous obtenons des liens significatifs, nous ne pourrions conclure que la lecture représente une cause de la réussite aux tâches retenues, mais simplement que ces variables sont reliées. Les chercheurs cités plus haut font généralement des liens de causalité bien qu'ils ne peuvent s'assurer de l'effet d'une variable sur une autre.

Outre l'exposition au vocabulaire dans la lecture et aux langues en général dans l'environnement, diverses variables sociales et psychologiques jouent également un rôle déterminant dans l'ALS chez des apprenants de langue minoritaire. Ces variables ne feront pas l'objet d'une analyse dans le cadre de notre enquête, mais nous jugeons important de les aborder brièvement, à la prochaine section. Elles pourront guider certaines interprétations de nos résultats dans le cas où nous n'obtiendrions pas de corrélations significatives entre les autres variables présentées et les compétences acquises en L2.

2.2.4 Rôle du contexte social et psychologique dans l'ALS

Le rôle du contexte social et psychologique dans l'ALS a été exploré dans de nombreuses études (p. ex., Gardner et Lambert, 1972; Schumann, 1976a, 1976b, 1986; Gardner, 1985; Graham et Brown, 1996; Zimmerman et coll., 1996, Ehrman et coll., 2003). Les chercheurs se sont penchés sur l'environnement et sur le comportement des apprenants en examinant un ensemble de variables (distance sociale et culturelle, distance psychologique, motivation, intégration, etc.) importantes dans l'ALS. Le rôle respectif de chacun des facteurs cités dans les recherches reste toutefois flou et difficile à identifier, les caractéristiques sociales et psychologiques s'inscrivant dans des dimensions largement insaisissables, difficiles à mesurer et à quantifier.

Les modèles permettant de regarder les effets du contexte social sur l'ALS sont rares; nous explorons brièvement le modèle d'acculturation (*acculturation model*) de Schumann (Schumann, 1976a). L'acculturation, selon l'une des premières définitions donnée à ce

phénomène, par Redfield, Linton et Herkovits, cités par Berry (1989), renvoie à « l'ensemble des changements culturels résultant des contacts continus et directs entre deux groupes culturels indépendants » (Berry, 1989, p. 135).

Selon le modèle de Schumann, l'acculturation comporte diverses variables et fait partie d'une chaîne de facteurs : « acculturation, or the integration of the L2 learner into the target linguistic community, is not a direct cause of second language acquisition (SLA), but rather it is the first in a chain of factors which results in natural SLA » (cité dans Graham et Brown, 1996, p. 238). Dans son modèle, Schumann fait état d'une série de variables sociales qui affectent la quantité et la qualité du contact que l'apprenant a avec la langue cible d'apprentissage (Schumann, 1986). La proximité de la culture de l'apprenant avec la culture de la langue cible exercerait un rôle important. En effet, l'une des variables sociales jouant un rôle dans le développement de la L2 et faisant partie du modèle de l'acculturation est la distance établie entre le groupe auquel appartient l'apprenant et le groupe culturel de la L2. Cette notion est connue sous le nom de *enclosure* ou *social distance* dans les travaux de Schumann. Les conclusions tirées peuvent être résumées ainsi : plus la distance sociale est grande entre les deux groupes, plus il sera difficile pour les apprenants du groupe minoritaire d'acquérir la langue cible (L2) du groupe majoritaire (p. ex., Schumann, 1976a). Son modèle s'inscrit dans le sens de celui de Krashen (1981), et de l'importance accordée à l'exposition à la langue (voir section 2.2.2) pour acquérir une langue.

Par ailleurs, mentionnons que le poids de la variable *distance sociale* différera selon le statut (culturel, politique, économique) de la langue des apprenants et selon la finalité (intégration, assimilation, acculturation) de leur apprentissage linguistique (Berry, 1990; Graham et Brown, 1996). Les travaux sur l'effet de l'acculturation en L2 proviennent de contextes dans lesquels l'apprentissage se fait dans un environnement où la L2 est la principale langue en usage, ce qui n'est pas le cas de l'environnement de la population innue. La plupart des études sur l'acculturation observent en effet des contextes où les apprenants sont minoritaires par rapport à la culture environnante (apprentissage d'une L2 par des populations immigrantes par exemple). Cela diffère de l'acquisition du français par la population innue puisque, bien que minoritaire à l'échelle nationale, la langue innue est celle qui domine dans leur environnement.

L'une des rares études ayant mesuré l'application des théories de l'acculturation dans un milieu où les apprenants sont peu exposés à la L2 est celle de Graham et Brown (1996). Leur étude a été menée auprès d'enfants hispanophones apprenant l'anglais, dans un village au nord du Mexique où une communauté anglophone est aussi présente. Cette situation est toutefois encore différente de celle des Innus, car ici les élèves ne sont pas minoritaires dans leur L1. L'objectif était d'identifier les facteurs psychosociaux en jeu dans le développement des compétences en anglais des enfants, suivant un programme d'éducation bilingue (*two-way bilingual program*, p. ex., Christian, Howard et Loeb, 2000 et *Centre of Applied Linguistics*, pour une description de ce programme). Les apprenants ont été interrogés en relation avec les variables du modèle d'acculturation de Schumann. Les auteurs concluent que les enfants inscrits dans les écoles bilingues réussissent mieux que ceux inscrits dans des programmes réguliers en espagnol, la culture des programmes bilingues encourageant une attitude favorable envers la communauté anglophone présente dans l'entourage. Le rapprochement des élèves avec les pairs anglophones en dehors de l'école favoriserait donc une utilisation accrue de l'anglais et en faciliterait ainsi l'acquisition (p. ex., Graham et Brown, 1996). Les chercheurs ne distinguent toutefois pas les apprentissages attribuables au programme bilingue, des apprentissages attribuables au contact avec les anglophones en dehors de l'école.

On distingue généralement la distance sociale de la distance psychologique. Celle-ci, définie comme la « distance » entre l'attitude de l'individu et la culture de la langue cible, exerce également une influence dans le développement des compétences en L2 (Gardner et Lambert, 1972, Schumann, 1976b). Cette distance est tributaire de l'attitude et de la personnalité de l'apprenant plus que de l'attitude du groupe en soi : « success in acquiring the target language becomes more a matter of the individual as an individual rather than of the individual as a member of a particular social group » (Schumann, 1976b, p. 401). Des recherches ont témoigné du rôle des variables affectives participant à la distance ou à la proximité psychologique de l'apprenant avec la culture associée à la langue cible. Les variables les plus citées sont, entre autres, la motivation, l'estime de soi et l'attitude face à la langue (Gardner, 1985; Zimmerman, 1992; Ehrman et coll., 2003; Bernaus et coll., 2004; MacIntyre, 2004). Les variables affectives sont difficilement mesurables et ont été

généralement examinées par le biais de questionnaires, destinés aux apprenants, et par observation.

Gardner a mené plusieurs études (p. ex., Gardner, 1960; Gardner et Lambert, 1972; Gardner, 1985), dès la fin des années 1960, au sujet du rôle de la motivation sur l'ALS. Il en conclut que les apprenants motivés acquièrent plus facilement de nouvelles connaissances dans la L2 que ceux ayant une attitude négative envers la culture étrangère et donc moins enclins à s'investir dans leur apprentissage. Gardner relève deux principaux types de motivation : la motivation intégrative et la motivation instrumentale (Gardner, 1960). Le premier type réfère à la motivation personnelle d'apprendre une langue et de participer activement à la culture de cette langue. La motivation instrumentale réfère au but d'acquérir une langue afin de l'utiliser pour des raisons spécifiques et concrètes (poursuivre des études, obtenir un travail, etc.). La motivation intégrative semble mieux prédire le succès que la motivation instrumentale, selon diverses études, dont l'une de Lambert et Gardner auprès d'apprenants anglophones de français L2 à Montréal : « students with an integrative orientation were more successful [...] than were those with instrumental orientations » (Lambert, 1972, p. 226).

Dans le cas de la population autochtone, le développement des compétences dans la langue majoritaire est non seulement nécessaire pour des raisons spécifiques telles que les études et les possibilités de carrière, mais pour des besoins de communication avec la population majoritaire, et ce, très tôt dans la vie des jeunes. Toutefois, il menace le maintien de la L1, ce qui a des impacts considérables dans l'acquisition de la langue de l'école si l'apprenant ressent cette menace. Les recherches (p. ex., Berry, 1990; Lavoie, 2001) révèlent qu'un individu de langue minoritaire adoptant une attitude défavorable envers les nouvelles réalités culturelles dans lequel il est plongé court plus de risques d'éprouver des difficultés d'ordre scolaire, dans le cas où l'école véhiculerait ces nouvelles réalités.

Bien que nos questionnaires ne puissent évaluer directement l'attitude de l'élève envers la culture dominante et envers sa propre culture, nous croyons qu'un enfant qui déclarera (dans notre questionnaire) n'avoir aucun ou très peu de contact avec le français est peut-être un enfant qui entretient une certaine distance psychologique avec la culture de la langue d'enseignement. La mise en relation de nos données nous permettra de vérifier ces

hypothèses. En effet, dans le cadre de notre étude, les jeunes Innus seront invités à nous informer sur les langues en présence dans leur vie, dans des contextes précis d'utilisation. Il nous sera possible, selon les réponses données, d'extrapoler au sujet de la distance culturelle et psychologique qu'entretiennent les jeunes avec la culture majoritaire et de mettre en relation leurs réponses avec la réussite à des tâches en français.

Finalement, nous gardons en tête la possibilité que les réponses des participants ne soient pas représentatives de la réalité puisque répondre à un questionnaire implique nécessairement des biais personnels. L'attitude, favorable ou défavorable, des jeunes envers les valeurs véhiculées par le thème de l'étude peut influencer les réponses données par les jeunes rencontrés. Le cas échéant, nous adopterons de nouvelles pistes d'interprétation des résultats en jetant un regard sur les facteurs d'ordre social et psychologique, pouvant constituer des interprétations des résultats obtenus.

2.3 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre de référence nous permettant d'orienter l'interprétation des données de cette étude, en vue de répondre adéquatement à notre question de recherche à savoir : *Quelle est la relation entre l'évaluation des jeunes quant à leur degré d'exposition au français et à l'innu et leurs résultats à des tâches écrites en L2?*

Dans un premier temps (2.1), nous avons mis en lumière la dynamique sociale dans les communautés autochtones sous l'angle de l'environnement bilingue dans ces communautés. Nous avons présenté les éléments clés liés à la cohabitation d'une langue minoritaire autochtone et d'une langue majoritaire nationale, ce qui permettra de comprendre les données que nous obtiendrons au moyen de notre enquête au sujet de l'environnement bilingue des jeunes Innus.

Dans un deuxième temps (2.2), nous avons exposé les différents facteurs en jeu dans l'ALS. Nous nous sommes penchée précisément sur la situation d'apprenants de langue minoritaire devant acquérir une L2 pour répondre aux exigences de l'école. Nous rappelons que les facteurs en jeu dans l'ALS ne peuvent tous être mesurés au sein d'une seule étude. Il nous a paru pertinent de les mentionner brièvement afin de comprendre l'ensemble des

variables qui peuvent jouer un rôle dans l'ALS, particulièrement pour des jeunes de langue minoritaire, scolarisés dans une langue qui n'est pas celle parlée à la maison. Notre étude se penche précisément sur le rôle de l'exposition à la L1 et à la L2 des jeunes Innus dans l'ALS. L'exploration *a posteriori* d'autres facteurs permettra peut-être d'expliquer certains des résultats que nous obtiendrons dans le cas où l'exposition aux langues n'est pas liée à la réussite aux tâches en L2.

À cette étape, la présente recherche est particulièrement orientée sur les liens possibles entre le contact de l'apprenant avec les langues en présence dans son environnement et sa capacité à effectuer des tâches écrites en L2. Certaines hypothèses semblent se contredire étant donné les contradictions relevées plus tôt dans les écrits au sujet de l'exposition aux langues. Nous ne posons pas d'hypothèses précises quant aux résultats que nous obtiendrons, étant donné le caractère essentiellement exploratoire de notre recherche. Nous avons toutefois certaines intuitions quant aux données que nous obtiendrons. Nous croyons que certains contextes d'utilisation du français et de l'innu sont liés à l'acquisition des compétences en français. Nous croyons d'abord que les jeunes déclarant lire le plus (en français et en innu) auront obtenu les meilleurs résultats aux trois tâches en L2. Nous croyons également que les jeunes déclarant utiliser davantage l'innu que le français avec les proches réussiront le mieux aux tâches en L2 étant donné qu'ils maîtrisent davantage la L1 par rapport aux jeunes peu exposés à l'innu. Finalement, nous croyons que les jeunes déclarant avoir beaucoup de contact avec le français dans les passe-temps indiqués (véhiculant la culture dominante [médias de masse, nouvelles technologies, etc.]) auront le mieux réussi aux trois tâches en L2 puisqu'ils sont les plus exposés à la L2.

La partie méthodologique qui suit explique le cheminement de la recherche en vue de répondre à notre question de recherche. Nous avons procédé par enquête en nous rendant dans six écoles primaires de différentes communautés autochtones innues. Notre enquête a été menée afin de vérifier si certaines hypothèses déjà citées dans d'autres travaux se confirmaient au sein de notre population et afin d'apporter de nouvelles informations pertinentes à la recherche en ALS, en répondant à la question de départ suivante : *Quelle est la relation entre l'évaluation des jeunes quant à leur degré d'exposition au français et à l'innu et leurs résultats à des tâches écrites en L2?* Les étapes de notre enquête ainsi que la description des instruments de mesure sont présentés au chapitre suivant.

CHAPITRE III

ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Nous présentons dans ce chapitre les différents éléments de notre méthodologie de recherche, soit le devis de recherche (3.1), la population à l'étude : les élèves innus (3.2), l'instrument de la collecte de données : le questionnaire (3.3), les tâches écrites en L2 (3.4), le déroulement de la collecte de données (3.5) ainsi que le dépouillement et l'analyse des données (3.6).

3.1 Devis de recherche

À notre connaissance, aucune recherche n'a exploré à ce jour les pratiques linguistiques de la population choisie en relation avec leurs compétences en L2. Les diverses recherches sur lesquelles nous nous basons, et dont nous avons brièvement exploré les résultats au chapitre précédent, traitent de thèmes connexes et elles nous permettent d'élaborer une méthode que nous jugeons appropriée pour répondre à notre question de départ. Nous optons essentiellement pour une recherche de type exploratoire.

Nous avons décidé de mener une recherche à la fois quantitative et qualitative afin de dégager certaines caractéristiques d'un sous-ensemble d'une population. Elle est quantitative puisque certaines des données recueillies correspondent à des valeurs de temps, de fréquence, de quantité; soit des valeurs numériques. Elle est aussi qualitative parce que d'autres variables non numériques, comme les langues utilisées et les activités pratiquées sont observées. Notre recherche représente l'étude d'une population ciblée et non pas une enquête de grande envergure. Nous croyons toutefois que les résultats obtenus pourront permettre de dégager des généralités pour des populations de langues minoritaires confrontées aux mêmes problématiques d'ALS que celles vécues par la population à l'étude.

Nous avons mené un sondage par questionnaire s'inscrivant dans le domaine de la sociologie du langage, qui visait principalement à mettre en lumière l'évaluation des participants de leurs usages linguistiques en relation avec leurs compétences acquises à l'écrit en L2. Notons que les données sur ces compétences sont issues d'une autre étude à laquelle nous avons également participé. Tel que définit par Blais et Durand (2003), un sondage est un *instrument de collecte et de mise en forme de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population* (Blais et Durand, 2003, p. 388).

Nous présentons dans la prochaine section les caractéristiques de la population à l'étude, soit les élèves des groupes rencontrés ayant participé à la recherche.

3.2 Population à l'étude

Nous étudions le cas d'élèves appartenant à la nation innue. Les Innus constituent l'une des onze nations autochtones du Québec dont nous avons présenté une description générale d'ordres démographique et linguistique dans la problématique de cette recherche (*voir* chapitre I).

Nous avons visité cinq écoles primaires situées dans quatre communautés innues de la Côte-Nord du Québec. Ces cinq écoles sont gérées par les conseils de bande respectifs des quatre communautés. Une sixième école, appartenant à la CSMSN et dont la majorité des élèves proviennent d'une communauté innue située à quelques kilomètres, fait également partie des écoles visitées. Nous avons interrogé tous les élèves des groupes rencontrés dans cette école, mais n'avons retenu que les enfants innus pour nos analyses. Chacune des écoles contactées a accepté de participer à la recherche.

Pour la présente étude, nous avons retenu les élèves de quatrième, cinquième et sixième années du primaire afin de construire un instrument de mesure identique pour tous les participants et afin de nous assurer de la capacité des répondants à lire et à comprendre les consignes demandées. Il aurait été ardu pour des élèves plus jeunes de porter une réflexion

sur les sujets proposés¹³. Parmi les élèves rencontrés, l'innu est la première langue apprise pour près de la totalité d'entre eux. Seuls 12 élèves sur les 201 interrogés, soit moins de 6 % des élèves, ont mentionné ne pas parler ni comprendre l'innu. En majorité, ces jeunes provenaient de l'école de la CSMCN. Pour l'analyse des résultats, nous ne retenons pas ces 12 élèves puisqu'ils ne correspondent pas aux caractéristiques de la population ciblée par l'étude.

Pour l'année scolaire 2006-2007, dans les six écoles participant à notre étude, 306 élèves étaient inscrits dans les trois derniers niveaux scolaires du primaire. Par école et pour ces mêmes niveaux, le nombre total d'élèves varie entre 19 et 119. Au total, 189 élèves, répartis dans les six écoles, sont retenus pour notre étude, ce qui représente 62 % du nombre total d'élèves inscrits aux trois niveaux scolaires retenus. Nous en présentons la répartition au tableau 3.1.

Tableau 3.1

Répartition par école du nombre total d'élèves inscrits en 4^e, 5^e et 6^e années et répartition du nombre de participants à l'étude

École	Nombre total d'élèves inscrits en 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années (2006-2007)	Nombre total de participants à l'étude
1	119	104
2	55	20
3	37	31
4	19	2
5	44	10
6	32	22
Total	306	189

Les groupes et les élèves qui ne figurent pas parmi les participants étaient soit absents lors de notre visite, soit occupés à une activité spéciale ou à l'extérieur en sortie scolaire. Le nombre de participants varie selon l'année scolaire et l'école, comme nous le constatons au tableau 3.2. La taille de l'échantillon est considérée comme étant importante.

¹³ Les élèves de troisième année de l'une des écoles visitées ont répondu au questionnaire puisqu'ils partageaient la classe avec les élèves de quatrième année (leurs questionnaires ne sont pas retenus pour l'étude). Le choix des trois derniers niveaux du primaire pour la population ciblée a été judicieux, les élèves de troisième année ayant éprouvé des difficultés à comprendre les questions.

Tableau 3.2
Répartition des participants par année scolaire et par école (n = 189)

Année scolaire	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5	École 6	Total
4 ^e année	32	0	18	2	0	9	61
5 ^e année	33	10	6	0	0	6	55
6 ^e année	39	10	7	0	10	7	73
Total	104	20	31	2 ¹⁴	10 ¹⁵	22	189

Dans les cinq écoles des conseils de bande, les enfants rencontrés ont tous débuté leur scolarisation dans leur L1, soit en langue innue. Le préscolaire, qui commence à quatre ans pour la plupart des enfants, est parfois donné entièrement en innu et parfois en innu et en français. Dans ce dernier cas, les enfants débutent l'année scolaire en innu et le français est intégré progressivement pour finalement occuper la totalité du temps d'enseignement.

Dès la première année, dans toutes les écoles visitées, l'enseignement est donné entièrement en français à l'exception de quelques cours de langue et de culture innues qui sont donnés tout au long de la scolarité primaire. Le rythme d'introduction de l'anglais L2, une matière obligatoire au primaire selon les exigences du MELS, varie selon les écoles. En général, les premiers cours commencent à partir de la troisième année, contrairement aux écoles provinciales où, depuis 2007, ils commencent dès la première année. Les écoles visitées choisissent, dans l'ensemble, le régime pédagogique du Québec. Pour ce qui est de l'école de la commission scolaire, il n'y a aucun cours de langue ou de culture innues d'offerts.

En plus des renseignements généraux, le questionnaire distribué aux élèves a permis d'obtenir bon nombre d'informations sur l'évaluation par les participants de leurs usages linguistiques en innu et en français. Une description détaillée du questionnaire est présentée dans la prochaine partie.

¹⁴ À cette école, il n'y a que 2 élèves inscrits en 4^e année. De plus, nous n'avons pas pu rencontrer les deux groupes de 5^e et de 6^e année (un groupe étant absent et l'autre en préparation pour les examens finaux).

¹⁵ Le jour de notre visite à cette école, les groupes de 4^e et de 5^e année étaient partis à une activité spéciale à l'extérieur de l'école pour la journée.

3.3 Instrument de la collecte de données : le questionnaire

Dans cette section, nous présentons l'instrument de mesure utilisé pour la collecte de données, soit le questionnaire destiné aux élèves. Nous en présentons les principales étapes de son élaboration, le protocole de passation du questionnaire, sa mise à l'essai ainsi que son contenu.

Il est à noter que les renseignements obtenus par les questionnaires correspondent à l'évaluation ou à la perception des jeunes de leurs propres pratiques linguistiques. Nous ne prétendons pas que le questionnaire soit une mesure exacte de la réalité. Une observation directe ou des entrevues individuelles auraient sans doute permis une mesure plus juste. Dans un souci de faisabilité et d'économie de temps et d'argent, nous avons choisi de procéder par sondage et de choisir comme instrument de mesure les questionnaires de groupe qui constituent un raccourci commode permettant d'épargner des énergies, si on le compare, par exemple, à l'observation directe (Blais et Durand, 2003). Dans le cadre précis de notre recherche en milieu autochtone, l'utilisation de questionnaires nous a permis de cibler un échantillon que nous considérons comme important ($n = 189$). Tous les élèves présents dans les classes visitées se sont portés volontaires pour répondre aux questions. Il est normalement déconseillé de généraliser les résultats sur la base d'un échantillon constitué de volontaires puisque ces derniers partagent des caractéristiques psychologiques particulières (Beaud, 2003). Dans notre cas, étant donné que tous ont participé à la recherche, les généralisations sur la base de notre échantillon ne seraient pas hasardeuses.

Nous disposions de très peu de temps dans chacune des communautés, puisque nous devons parcourir de grandes distances entre les différentes écoles. Avec peu de temps et n'étant pas native de ces communautés, l'observation directe ne pouvait être envisageable. Puisque le questionnaire permet de rassembler beaucoup d'informations, il est ainsi possible de généraliser nos résultats à l'ensemble des jeunes Innus des communautés, que nous n'avons pas pu tous rencontrer. Finalement, les résultats obtenus au moyen des données du questionnaire peuvent être complétées avec des données théoriques et institutionnelles (Blais et Durand, 2003).

3.3.1 Élaboration des questionnaires

Pour élaborer les questionnaires, nous avons d'abord fait une liste des concepts à opérationnaliser correspondant à des variables d'état (sexe, âge, langues parlées, etc.) et de comportement (passe-temps et activités : loisirs) (p. ex., Blais et Durand, 2003). La formulation des questions ainsi que des choix de réponses sont inspirés d'autres recherches qui avaient comme objectif d'évaluer les usages linguistiques d'apprenants d'une L2. La plupart des questionnaires consultés pour construire les nôtres ont été créés pour des populations adultes étudiant une L2 à l'étranger (p. ex., Spada 1986; Freed et coll., 2004). Ces questionnaires visaient à mesurer l'intégration culturelle de l'apprenant étudiant une langue étrangère. Nous avons également consulté des questionnaires adressés à des enfants de langue minoritaire, soit les questionnaires élaborés par Chami (1999) et destinés à des enfants de langue berbère en Algérie et celui de Laguerre (1983) destiné à des enfants haïtiens de langue créole à Montréal. Nous avons pris connaissance de la formulation de certaines questions et avons dû en adapter le contenu afin qu'il réponde aux critères de notre population et de notre recherche. Nous avons pris soin d'élaborer les questions avec des structures de phrases de base, des mots fréquents et très peu de texte afin de minimiser la difficulté à répondre associée à des problèmes de compréhension et de lecture éprouvés parfois par les jeunes enfants. Nous avons également inséré des images pour faciliter la compréhension en mettant en évidence les items principaux de chacun des énoncés. Les images permettent également de susciter l'intérêt des jeunes élèves.

Ayant visité les communautés une première fois en décembre 2006 avant l'étape du questionnaire, dans le cadre d'une recherche sur les habiletés langagières en L2 des jeunes Innus¹⁶, dirigée par M^{me} Lori Morris, professeure au département de linguistique et de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), nous avons pu, par des observations et par une analyse des réponses des élèves à des tâches écrites, évaluer sommairement leur niveau de compétence en lecture. Nous avons noté qu'il leur était ardu de lire et de comprendre des phrases longues. Nous avons regroupé les questions par thèmes

¹⁶ Cette recherche s'insère dans le cadre d'un projet plus large qui a fait l'objet d'un rapport intitulé *L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves allophones de la maternelle à la 6^e année du primaire: les défis à relever* (Morris et coll.) et soumis au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) en 2007.

en s'assurant qu'elles soient exemptes d'ambiguïtés, dans leur structure, et avons inséré des images pour faciliter encore plus la compréhension du vocabulaire. Les difficultés de décodage et de compréhension nous avaient semblé importantes et nous ne voulions pas pénaliser les élèves éprouvant des problèmes de lecture ou de compréhension du lexique, l'objectif du questionnaire n'étant pas d'évaluer ces compétences. C'est à partir de ces constatations que nous avons élaboré le questionnaire adressé aux élèves, de façon à ce qu'il soit le plus simple possible et qu'il respecte certaines particularités de la population visée.

Nous avons également consulté les chapitres clés et pertinents pour notre recherche de quatre ouvrages méthodologiques dirigés par Fenneteau (2002), Gauthier (2003), Dörnyei (2003) et Karsenti et Savoie-Zajc (2004) afin de respecter les règles d'éthique en recherche sociale et afin de guider l'élaboration et la passation des instruments de mesure. Nous nous sommes penchée sur la typologie *questions ouvertes* et *questions fermées*. Au total, 15 questions sur les 19 formant le questionnaire destiné aux élèves sont des questions de type fermé, c'est-à-dire des questions à choix multiple où le répondant choisit sa réponse dans un ensemble défini de propositions. De plus, 12 des 19 questions demandent des réponses qui correspondent à des échelles ordinales, de type échelle de Lickert. Au total, quatre questions sont de type ouvert, soit deux portant sur les renseignements personnels (nom et date de naissance), une demandant au jeune de nommer les langues qu'il parle et comprend et, finalement, une question sur les activités pratiquées après l'école. Du point de vue du répondant, les réponses ouvertes lui permettent de construire librement sa réponse, mais nécessitent davantage d'effort et de temps, ce qui est à considérer avec une population très jeune qui a recours à une L2 pour l'écrit. Pour l'analyse des données, il est plus facile de traiter les réponses aux questions fermées, puisqu'elles figurent déjà sous forme d'une classification. Nous avons également fait la liste de toutes les informations que nous souhaitions obtenir en définissant un objectif précis pour chacune d'entre elles. Nous nous sommes aussi assurée d'insérer une entrée en matière pour expliquer aux répondants l'objectif du questionnaire, soit connaître la place de la langue française et de la langue innue dans leur vie en prenant soin de les remercier pour leur participation à la recherche. De plus, nous avons rédigé les consignes à respecter par l'expérimentateur dans un protocole de passation (voir section 3.3.2) pour l'enquête sur le terrain. Finalement, la mise à l'essai (voir section 3.3.3) nous a permis d'estimer la durée du questionnaire en nous assurant que celle-ci

ne dépassait pas trente minutes, temps maximum recommandé pour répondre à un questionnaire (Dörnyei, 2003).

3.3.2 Protocole de passation

Afin de nous assurer des bonnes conditions de validité et de fidélité lors de la collecte des données, un protocole pour la passation du questionnaire adressé aux élèves a été rédigé (*voir* appendice B). Ce protocole devait être respecté par l'expérimentateur.

Le protocole contient quatre remarques et quatre consignes générales applicables au déroulement entier de la passation du questionnaire. On indique d'abord à l'expérimentateur de faire une entrée en matière et de se présenter à la classe. Répondre à un questionnaire ne va pas de soi pour les personnes interrogées et elles ne sont pas nécessairement intéressées par le sujet auquel elles doivent réfléchir. L'expérimentateur a donc tenté de susciter l'intérêt des jeunes en faisant des analogies entre leur situation bilingue et celles d'enfants immigrants de Montréal.

L'une des consignes principales du protocole exigeait que l'expérimentateur lise les instructions et les questions à voix haute afin de s'assurer que tous comprennent bien chacun des énoncés. Les élèves ont répondu au même rythme, une question à la fois et ont posé des questions lorsqu'ils ne comprenaient pas, ce qui respectait les consignes du protocole de passation. De plus, huit consignes particulières figuraient dans le protocole de passation pour des énoncés précis du questionnaire. Par exemple, l'expérimentateur devait informer les répondants lorsque plus d'une réponse pouvait être choisie pour une même question ou lorsque, au contraire, les répondants ne devaient choisir qu'une seule réponse. Ce type d'indications ne figurait pas sur le questionnaire afin d'abrégier les énoncés présentés aux participants. Toutefois, il est arrivé à quelques reprises que des élèves ont choisi plus d'une réponse à une question qui n'en demandait qu'une seule. Dans ces cas, il a été presque toujours possible de corriger la situation en rencontrant à nouveau l'élève, l'expérimentateur révisant les questionnaires remplis après ses visites dans chacune des classes. Nous décrivons maintenant l'étape de la mise à l'essai des questionnaires, étape qui nous a permis de vérifier la qualité des questionnaires avant la passation.

À ce stade-ci du présent chapitre, nous avons détaillé les étapes méthodologiques importantes pour l'élaboration et la passation des questionnaires. Nous avons également exposé les objectifs et le contenu de ces questionnaires. Nous présentons maintenant les tâches linguistiques que les élèves ont effectuées dans le cadre d'une autre recherche et dont les résultats seront mis en relation avec les données du questionnaire destiné aux élèves.

3.3.3 Mise à l'essai

Dans une phase exploratoire, une première version des questionnaires a été soumise à des élèves qui ne faisaient pas partie de l'échantillon. De cette façon, nous avons respecté l'une des modalités de passation du questionnaire, soit l'étape de la mise à l'essai, afin de déceler des lacunes ou des signes de non-compréhension (p. ex., Blais et Durand, 2003). La mise à l'essai des questionnaires a eu lieu dans une classe de quatrième année du niveau primaire de la région de Montréal. Au total, 25 élèves y ont participé. Ces personnes ne faisaient pas partie de la population de notre étude, mais avaient plusieurs caractéristiques en commun¹⁷. Elles partageaient la caractéristique d'évoluer en grande majorité dans un milieu familial non francophone. L'école était située dans un quartier où le contact avec l'anglais est très élevé et presque tous les élèves ont mentionné le parler, en plus d'une langue étrangère. Nous avons pris connaissance, en discutant avec l'enseignante avant d'administrer le questionnaire, de cette réalité multilinguistique. Pour cette raison, les questions et les choix de réponses des questionnaires destinés initialement aux Innus ont été modifiés afin d'adapter le contenu à la réalité linguistique des enfants participant à la mise à l'essai¹⁸. Ainsi, afin de permettre au répondant de répondre de façon exhaustive, le terme *innu* a été remplacé par le terme *anglais* et l'expression *autre langue*. Nous avons également modifié la question concernant les activités pratiquées en dehors de l'école puisque les jeunes de notre population pratiquent des

¹⁷ Sous des conditions idéales, pour le prétest, les personnes doivent faire partie de la population à l'étude, mais ne doivent pas faire partie de l'échantillon lui-même (Fenneteau, 2002; Beaud, 2003). Dans notre cas, il s'est avéré très difficile de tester notre instrument de mesure auprès de notre population étant donnée la distance géographique à parcourir pour se rendre dans les communautés. C'est principalement pour cette raison que les participants au prétest ne font pas partie de notre population proprement dite.

¹⁸ Au total, près de 65 % des élèves rencontrés ont mentionné parler une autre langue que le français ou l'anglais dans diverses situations quotidiennes. Parmi ces langues figuraient le russe, le mandarin/cantonais, le roumain, l'ourdou, l'arabe, le peul, le soussou et le tagalog.

activités de façon *informelle* et les répondants de la mise à l'essai sont des jeunes normalement *inscrits* à une activité. Les commentaires et suggestions recueillis de la part des élèves et de la part de l'enseignante ont permis de guider l'ébauche finale et le questionnaire définitifs ainsi que de préciser le protocole de passation à respecter.

3.3.4 Contenu du questionnaire

Le questionnaire destiné aux élèves, intitulé *Les langues dans ta vie* (voir appendice C), vise précisément à recueillir des informations sur le contact qu'ont les jeunes avec les deux langues principales en présence dans leur communauté, aux chapitres de la lecture, des interactions orales et des loisirs. Une dernière partie concernait l'autoévaluation du répondant de sa capacité à s'exprimer oralement en innu et en français. Cette partie ne fera pas l'objet d'une analyse puisqu'elle ne touche pas le sujet de notre étude. Les renseignements retenus permettent de mettre en lumière les divers contextes d'utilisation de l'innu et du français selon les réponses des participants.

Le questionnaire comporte dix-neuf questions divisées en cinq parties. La première partie renferme trois questions permettant d'obtenir des renseignements à propos du nom, du sexe, de la date de naissance et de l'année scolaire du répondant. Ces renseignements sont importants afin de pouvoir identifier le répondant et ainsi être en mesure d'associer ses réponses à ses résultats aux tâches accomplies au cours d'une autre collecte de données.

La deuxième partie, intitulée *Les langues écrites*, comporte deux questions. Elle sonde les habitudes de lecture en innu et en français. La première question demande au répondant de déclarer s'il lit parfois des romans, des bandes dessinées, des revues et des journaux en français et en innu. Ce sont des documents écrits susceptibles d'être lus par un enfant de cet âge qui aime la lecture. La deuxième question porte sur les romans et il est demandé au répondant d'évaluer le nombre de romans qu'il lit par mois, en français et en innu. Les choix de réponses se situent sur une échelle entre 0 et *plus de 5*. Nous avons jugé qu'il serait intéressant de questionner les jeunes sur leurs habitudes en lecture puisque celles-ci peuvent exercer une influence sur les compétences en L2, d'autant plus dans des communautés où la langue d'usage est de tradition orale.

La troisième partie, *Les langues parlées*, comporte cinq questions. La première demande aux élèves de nommer les langues qu'ils peuvent parler et comprendre. Tous les répondants qui ont rapporté avoir quelque compétence en innu ont été retenus pour l'étude. L'expérimentateur a précisé à l'élève qu'il ne devait pas inscrire une langue s'il ne connaissait que quelques mots et qu'il ne pouvait pas s'exprimer couramment dans cette langue. La question a permis de discriminer les enfants qui comprennent et parlent innu des autres, qui, dans la plupart des cas, n'étaient pas innus d'origine. Comme nous l'avons déjà mentionné, les questionnaires de ces derniers (au nombre de 12) ont été éliminés puisqu'ils ne correspondaient pas à ceux d'enfants de langue innue, la population ciblée par l'étude. Les autres questions complétant cette partie du questionnaire permettent de connaître la ou les langue(s) que le répondant déclare utiliser lorsqu'il parle avec ses frères, ses sœurs, ses cousins, ses parents, ses grands-parents et ses amis. Le répondant devait choisir parmi les choix suivants : *le français, presque toujours le français, presque toujours l'innu* ou *l'innu* pour chacun des interlocuteurs cités. Il est arrivé à quelques reprises que le participant n'a pas répondu à la question ou qu'il a choisi plus d'une réponse pour une même question. Comme nous le constaterons dans la présentation des données (par l'attribution de la mention *n. d.* pour ces questions) au prochain chapitre (tableau 4.6), cela est arrivé dans très peu de cas. Nous aurions pu éviter cette dernière situation en insérant un choix supplémentaire, soit *moitié innu/moitié français*, mais nous aurions eu dans ce cas cinq choix de réponses, un nombre impair, ce qui n'est pas souhaitable. En effet, dans son ouvrage sur l'élaboration de questionnaires pour la recherche en langues secondes, Dörnyei (2003) souligne l'importance de choisir un nombre pair de choix de réponses, car on remarque chez la personne interrogée une tendance à choisir le choix du milieu. Nous avons donc pris soin de ne jamais proposer un choix impair de réponses au participant.

La quatrième partie, intitulée *Les passe-temps*, contient sept questions dans lesquelles il est demandé au répondant de déclarer à quelle fréquence (*jamais, presque jamais, parfois* ou *souvent*) et dans quelle langue (innu et français) il pratique divers passe-temps. Ceux-ci sont *écouter la radio, regarder des émissions de télévision, regarder des films (à la télévision ou au cinéma), lire des magazines, des revues et des journaux, écrire des courriels, clavarder et aller dans Internet*. Le répondant devait donc choisir une fréquence de temps en innu et une fréquence de temps en français. Une question ouverte complète cette quatrième partie du

questionnaire avec l'objectif de connaître les activités auxquelles l'élève participe après l'école. Celui-ci devait remplir un tableau où il inscrivait le nom de ses activités (un maximum de trois), le nombre d'heures par semaine qu'il accorde à ces activités et la ou les langue(s) parlée(s) pendant l'activité, en cochant soit innu, soit français, soit les deux. L'évaluation par l'élève du nombre d'heures consacrées à ses activités a causé certains problèmes. Par exemple, au lieu de mentionner le temps passé pour chacune des activités, plusieurs élèves ont inscrit l'heure à laquelle débutaient celles-ci. Nous avons donc dû éliminer cet aspect de la question 17 de notre questionnaire, incertaine de la véracité des réponses. Les passe-temps figurant dans le questionnaire et les activités mentionnées par les jeunes ont été regroupés en une seule catégorie que nous nommerons *loisirs* dans la présentation de nos données. Notons que les activités indiquées à la question 17, l'une des sept questions de cette partie du questionnaire, occupent une mince place dans le calcul de l'exposition aux langues dans les loisirs.

3.4 Tâches écrites en L2

Les élèves participant à notre étude ont également été invités, cinq mois avant notre collecte de données, à accomplir, dans le cadre de la recherche de Morris et coll. des tâches en français. Cette recherche, à laquelle nous avons nous même participé, avait comme objectif *l'évaluation des habiletés langagières en français des élèves innus de la maternelle à la sixième année du primaire* (description du projet de recherche, Morris, 2006). Cette évaluation a été réalisée par le biais d'une série de tâches linguistiques écrites ayant chacune des objectifs respectifs spécifiques. Afin d'avoir un indice des compétences écrites en français des jeunes Innus que nous avons rencontrés, nous retenons les résultats obtenus à trois tâches, soit celles pour lesquelles le nombre de participants a été le plus élevé. Ces résultats seront utilisés afin de mettre en lumière le lien entre les compétences en L2 et les pratiques linguistiques des jeunes en français et en innu, mesurées par questionnaire. Sans prétendre que les résultats aux trois tâches reflètent les réelles compétences écrites en L2 des Innus, ils permettent néanmoins d'obtenir des indices de celles-ci.

La nature de ces trois tâches est brièvement décrite ci-après afin de comprendre les scores obtenus par les élèves. Il est à noter que les tâches ont été créées par les responsables de la

recherche (Morris, Drapeau, Labelle et Baraby), des professeures ou chargées de cours du département de linguistique et de didactique des langues de l'UQAM.

3.4.1 Tâche de synonymes

Nous utilisons d'abord les résultats des élèves à une tâche de synonymes (*voir* appendice D). L'élève devait trouver un synonyme à chacun des 40 mots de la tâche. Certains mots, dont les dix premiers, étaient, en principe, très faciles à trouver. Par la suite, la tâche devenait progressivement plus difficile. Au moins un des mots de chaque paire de synonymes, et souvent les deux, figurait dans les 3 000 mots les plus fréquents du français écrit (Morris, communication personnelle, 25 mai 2007). Afin de faciliter l'exercice, les deux premières lettres du mot à trouver étaient données ainsi que le nombre de tirets correspondant au nombre de lettres manquantes.

3.4.2 Texte lacunaire

La deuxième tâche en français (*voir* appendice E) dont nous utiliserons les résultats est une tâche conçue pour évaluer la connaissance du passé simple. Elle consiste en un texte lacunaire que l'élève devait compléter. Le but était de tester les connaissances en morphologie flexionnelle du passé simple. Pour ce faire, la tâche a été élaborée en sélectionnant 60 verbes illustrant les diverses terminaisons du passé simple (*a, i, u, in* et leur pluriel), en s'assurant d'avoir des fréquences variées ainsi que des singuliers et des pluriels dans chacune des catégories (Labelle¹⁹, communication personnelle, 31 mai 2007). À partir de ces verbes, une histoire intitulée *Il était une fois* a été construite. La longueur du texte était de 35 lignes et les élèves devaient compléter 60 verbes. Le résultat obtenu à cette tâche peut être un bon indicateur des habitudes en lecture chez les enfants puisque la forme verbale du passé simple apparaît dans les romans en français. Elle n'est normalement pas enseignée avant la fin du primaire ou le début du secondaire et est peu présente dans les manuels scolaires. Les résultats au texte lacunaire seront mis en relation avec ce que les élèves innus

¹⁹ M^{me} Marie Labelle, PhD, est professeure au département de linguistique et de didactique des langues de l'UQAM.

auront déclaré dans la partie intitulée *Langues écrites* du questionnaire, au sujet de la fréquence de lecture en français.

3.4.3 Tâche de production écrite

Nous considérons finalement les résultats à une tâche de production écrite de phrases, créée par M^{me} Marie Labelle, où l'élève devait compléter des phrases inachevées ou lacunaires (voir appendice F). L'objectif était d'évaluer les connaissances syntaxiques des élèves et précisément leur capacité à reconnaître et à respecter certaines contraintes syntaxiques. Un exemple était donné pour aider les élèves à comprendre la nature de la tâche. Selon la phrase, il manquait une, deux ou trois propositions. Les élèves ont dû rédiger dix-neuf propositions comprises dans dix phrases séparées. Le contenu des phrases à produire était laissé à la discrétion des élèves et il leur a été proposé de laisser libre cours à leur imagination et à leur humour.

3.5 Déroulement de la collecte de données

C'est en mai 2007 que nous avons fait notre collecte afin d'obtenir des renseignements sur les usages linguistiques des élèves. Nous avons ciblé les élèves des trois dernières années du primaire étant donné que répondre à un questionnaire nécessite une certaine maturité. Il est très complexe de construire un questionnaire destiné à des enfants, certains chercheurs mentionnent même que ce dernier devrait être évité auprès des jeunes populations (p. ex., Dörnyei, 2003). La mise à l'essai nous a permis de nous assurer de l'intelligibilité du questionnaire pour des répondants en bas âge. Très peu d'élèves ont mentionné avoir éprouvé de la difficulté à répondre aux questions.

Nous estimons ainsi que la passation des questionnaires s'est très bien déroulée dans l'ensemble. Le fait d'opter pour le questionnaire distribué (plutôt qu'un questionnaire postal par exemple) nous a permis de conserver presque la totalité des questionnaires et de donner des explications lorsque des ambiguïtés se sont présentées. En effet, nous avons eu l'avantage d'adopter une approche personnalisée avec les élèves puisque les écoles sont petites et qu'il y a un petit nombre d'élèves dans chacune des classes. Après chacune des visites dans les

classes, l'expérimentatrice a eu le temps d'éplucher les questionnaires remplis par les élèves. Lorsqu'un élève avait répondu sans tenir compte des consignes, qu'il avait omis de répondre à une question ou qu'il semblait avoir mal compris une question, l'expérimentatrice a pu, dans la plupart des cas, le rencontrer à nouveau et lui demander de relire la question et de revoir sa réponse. Ce processus méthodologique a permis de n'éliminer aucun questionnaire. Dans certains cas, il n'a pas été possible de revenir avec l'élève sur les questions auxquelles il avait mal répondu. Au total, 14 questionnaires (sur 189) contenaient des réponses ambiguës à certaines questions. Celles-ci ont été éliminées, car elles ne correspondaient pas aux critères de la recherche, mais nous n'avons éliminé aucun questionnaire en entier. Notons que les réponses ambiguës constituaient une faible proportion du nombre total des réponses données. Il est à noter qu'une première visite dans les communautés, lors de notre participation au projet de Morris et coll. (2007), visite au cours de laquelle les tâches écrites ont été effectuées par les jeunes, nous a procuré l'avantage d'observer le contexte social. Cela a été utile pour déterminer le contenu des questionnaires à transmettre lors de la seconde visite. Durant celle-ci, nous avons approfondi nos connaissances des écoles par des discussions avec les directeurs, les intervenants, les membres du personnel enseignant, etc. Malgré le court temps passé dans chacune des écoles, il a été possible, grâce à des observations et des entretiens formels et informels, de confirmer nos observations antérieures des milieux scolaire et social dans lesquels vit l'enfant innu et d'acquérir des connaissances utiles pour la compréhension et l'analyse des données.

Nous avons été très bien reçue dans chacune des écoles. Nous ne saurions d'ailleurs trop insister sur la qualité de l'accueil qu'on nous a réservé. Pour notre part, nous nous sommes toujours présentée de façon conviviale aux élèves rencontrés et nous avons fraternisé avec eux en insistant pour les remercier de leur participation à la recherche. Le fait que les tâches ont été accomplies et les questionnaires remplis sur une base volontaire a favorisé les interactions et une ambiance un peu moins formelle. Il nous a semblé aussi que les participants trouvaient agréable de remplir les questionnaires. De plus, l'utilisation presque générale d'une seule expérimentatrice (en l'occurrence, l'auteure de la recherche) pour la collecte de données a permis d'obtenir l'assurance qu'un même type de relation expérimentatrice/participants soit conservé d'une classe à l'autre et qu'il y ait donc

homogénéité des conditions de passation. Nous avons ainsi pu nous assurer de la congruence du discours communiqué par l'expérimentatrice.

La prise en considération du contexte social constitue de toute évidence un préalable important à la validité des données recueillies, mais il ne saurait en être la seule garantie (Gauthier, 2003). C'est pourquoi, préalablement à la recherche sur le terrain, nous nous sommes informée de la situation générale des Autochtones en relation avec le milieu scolaire, en effectuant une revue de la littérature (*voir* chapitre II).

3.6 Dépouillement et analyse des données

Afin de respecter la confidentialité des renseignements personnels concernant les participants, nous leur avons attribué un code renfermant l'école, le cycle et l'année scolaire en plus d'un dernier chiffre, afin que les codes soient différents les uns des autres. Les réponses des participants au questionnaire ont été compilées dans des fichiers informatisés (Microsoft Excel) par l'auteure de ce mémoire. Nous avons transcrit toutes les réponses littérales et nous les avons codées afin d'obtenir des scores numériques plus faciles à manipuler lors du traitement statistique. Les données ont été traitées à partir de diverses méthodes d'analyse statistique. Les résultats qui se dégagent des analyses sont présentés au prochain chapitre (*voir* chapitre IV).

D'une part, notre analyse comporte des analyses statistiques descriptives des données obtenues au moyen des questionnaires soumis aux élèves. Les descriptions seront présentées principalement sous forme de tableaux et de figures permettant d'illustrer le degré d'exposition aux langues chez les jeunes Innus, selon divers contextes d'utilisation. Nous présenterons les habitudes de lecture en français et en innu, les langues parlées avec les proches et les langues utilisées dans les loisirs les plus courants. Nous ne faisons pas systématiquement de comparaisons entre les variables concernant le sexe, l'âge et l'école, mais présentons plutôt des descriptions statistiques générales sans distinction par rapport à ces trois variables. Dans de rares cas, des différences ont été relevées et nous les présenterons, le cas échéant. Nous ne comparons pas les écoles entre elles étant donné que le nombre de répondants est, pour certaines, très faible et, pour d'autres, très élevé, ce qui exclut la possibilité de mesurer statistiquement des différences. De plus, le but de cette recherche

n'était pas d'établir une comparaison entre les écoles, ni entre les variables concernant le sexe, l'âge et l'année scolaire, mais plutôt de présenter un aperçu général des résultats pour tous les jeunes Innus rencontrés.

D'autre part, nous mettrons en lumière les mesures de corrélations entre les variables à l'intérieur même du questionnaire adressé aux élèves. Nous mettrons en relation les données obtenues sur l'exposition aux langues par la lecture, les langues parlées selon l'interlocuteur et l'exposition aux langues dans les loisirs avec les scores obtenus à chacune des tâches écrites en L2. Nous avons opté pour des statistiques de type non paramétrique, l'idée étant de ne pas imposer de structure probabiliste. Nous calculerons les coefficients de corrélation linéaire afin de mesurer les liaisons pouvant exister entre diverses variables et nous ferons des tests de régression linéaire dans le cas où nous avons deux variables.

Il est à noter que les résultats obtenus dans notre enquête seront présentés de façon exhaustive sous forme de tableaux. Nous les représenterons également à quelques reprises de façon résumée sous forme de figures afin de rendre compte des tendances générales. Le cas échéant, une justification est apportée pour expliquer la raison de combiner et de simplifier les catégories initialement proposées dans les instruments de mesure.

3.7 Conclusion

Nous avons présenté dans ce chapitre la méthode utilisée pour mener notre recherche. Nous avons pu recueillir un grand nombre de données que nous présentons et analysons dans le chapitre IV. L'interprétation de ces données permettra, au chapitre V, de répondre à notre question de départ et d'avancer des pistes d'interprétation à partir des connaissances théoriques et empiriques provenant d'autres études.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES DONNÉES

Ce chapitre est consacré à la présentation des données issues de notre enquête auprès des jeunes Innus de quatrième, cinquième et sixième années de six écoles primaires. Nous présentons dans ce chapitre les variables résultant du questionnaire soumis aux élèves afin de décrire leur évaluation de leurs usages linguistiques, et ce, en relation avec leurs résultats à trois tâches écrites en français. La présentation de ces données permettra de mieux connaître la vitalité relative de l'innu et du français dans l'environnement des jeunes Innus. De plus, les corrélations entre les données recueillies dans les questionnaires et les résultats obtenus à trois tâches écrites en français permettront de dégager les contextes d'utilisation et d'exposition à la langue innue et française qui sont associés aux différentes performances des élèves en L2. Nous pourrions par le fait même identifier les liens significatifs entre le contact avec les deux langues, dans des contextes spécifiques, et la capacité à répondre à des tâches dans la langue de scolarisation, le français. L'analyse de ces corrélations, présentée au prochain chapitre, permettra de répondre à notre question de recherche à savoir : *Quelle est la relation entre l'évaluation des jeunes quant à leur degré d'exposition au français et à l'innu et leurs résultats à des tâches écrites en L2?* Par cette question, l'objectif est de faire la lumière sur les liens possibles entre l'évaluation des jeunes de leur exposition à l'innu et au français et leurs compétences à l'écrit en L2.

Avant de présenter le détail des données pour chacune des variables du questionnaire (4.3), nous mettons en relation ces variables entre elles en présentant leurs corrélations (4.1) et nous exposons aussi les corrélations entre les résultats aux tâches écrites en L2 (4.2). Ces deux premières sections du chapitre permettent, d'une part, de rendre compte de la façon dont a répondu un même répondant. D'autre part, le calcul des corrélations entre les résultats obtenus aux tâches permet d'avoir une vue d'ensemble pour un même élève de sa réussite aux trois tâches.

4.1 Corrélations entre les variables du questionnaire destiné à l'élève

Les corrélations suivantes permettent de laisser transparaître ce qu'un même jeune indique quant à son propre contact avec les deux langues. Spécifiquement, il sera ainsi possible d'observer la répartition des langues selon les contextes d'utilisation spécifiés dans le questionnaire et ainsi constater le niveau de « bilinguisme » chez un même répondant.

Certains points méthodologiques doivent d'abord être précisés. Pour la variable « langue parlée » (Q. 7 à 10)²⁰, nous avons calculé le score selon les réponses données par le jeune sur une échelle de quatre valeurs, mutuellement exclusives. Une cote élevée correspond à une utilisation élevée de l'innu avec les proches et une cote peu élevée correspond à une utilisation élevée du français. C'est la seule variable pour laquelle le jeune devait choisir une seule réponse. Pour les autres variables du questionnaire, le jeune devait choisir deux réponses par question : une pour la langue française et une pour la langue innue. Ainsi, pour la variable « langue parlée » une seule entrée figure dans le tableau. Les corrélations sont présentées au tableau 4.1 et commentées par la suite.

Tableau 4.1
Corrélations entre les variables retenues dans le questionnaire destiné aux élèves

Variables	Lecture en innu	Langue parlée innu	Loisirs en français	Loisirs en innu
Lecture en français	0,11 0,0722 189	-0,03 0,5893 189	0,16** 0,0038 189	0,08 0,1223 189
Lecture en innu		0,25*** <,0001 189	-0,06 0,2563 189	0,49*** <,0001 189
Langue parlée innu			-0,21*** <,0001 189	0,27*** <,0001 189
Loisirs en français				-0,14** 0,0050 189

* < 0,05

** < 0,01

*** < 0,001

Coefficients de corrélation du Tau b de Kendall
Prob > |r| under H0: Rho=0
Nombre d'observations

²⁰ Pour chacune des variables nous référons entre parenthèses aux questions des questionnaires destinés aux élèves, qui ont permis d'obtenir les données présentées.

À la lumière des observations des corrélations du tableau 4.1, il apparaît que l'exposition aux deux langues, l'innu et le français, ne soit pas balancée. En effet, la mise en relation des variables est intéressante, car elle permet, contrairement à une analyse des variables isolées les unes des autres, d'observer la façon dont un même participant a rempli le questionnaire.

Nous observons d'abord des corrélations, faibles mais significatives, sur le plan de la place de la langue innue entre les différentes variables. Ces relations mettent en lumière une tendance chez les jeunes à accorder une place importante à l'innu, peu importe le contexte cité. Par exemple, selon les réponses des jeunes, plus la lecture en innu est fréquente, plus la place accordée aux interactions orales en innu est grande ($r = 0,25^{***}$, $p = <,0001$, $n = 189$) et plus les loisirs en innu sont fréquents ($r = 0,49^{***}$, $p = <,0001$, $n = 189$). Des concordances similaires sont observées entre la place de l'innu avec les proches et la fréquence de loisirs en innu ($r = 0,27^{***}$, $p = <,0001$, $n = 189$). Par ailleurs, des tendances similaires sont observées sur le plan de la place du français : plus un jeune a répondu pratiquer des loisirs en français, moins il a déclaré en avoir en innu ($r = -0,14^{**}$, $p = 0,0050$, $n = 189$) et moins il a déclaré utiliser l'innu dans ses interactions ($r = -0,21^{***}$, $p = <,0001$, $n = 189$). Finalement, plus le répondant a déclaré avoir des loisirs en français, plus il a déclaré lire en français ($r = 0,16^{**}$, $p = 0,0038$, $n = 189$). Ces observations, qui révèlent les « patrons » de réponses des participants ne feront pas l'objet d'une discussion au prochain chapitre. Elles permettent simplement de constater selon quelles tendances « pro innu » ou « pro français » les participants ont répondu.

Nous présentons maintenant les corrélations entre les résultats obtenus aux tâches écrites en L2. Rappelons que ces tâches ont été effectuées dans le cadre d'une autre étude²¹ par les mêmes élèves qui ont répondu à notre questionnaire. Les tâches ont été effectuées en décembre 2006 et les questionnaires ont été remplis en mai 2007, soit environ cinq mois plus tard.

²¹ Nous remercions M^{me} Lori Morris qui a dirigé cette étude (*L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves autochtones de la maternelle à la 6^e année du primaire: les défis à relever*) à laquelle nous avons nous même participé et qui a accepté de nous fournir les résultats obtenus aux tâches.

4.2 Corrélations entre les tâches écrites en L2

Dans le but de d'observer globalement la façon dont les jeunes ont répondu aux trois tâches, nous avons calculé les corrélations entre les tâches elles-mêmes. Nous remarquerons dans les tableaux qui suivent que le nombre d'élèves varie selon les corrélations observées puisque ce ne sont pas l'ensemble des 189 élèves qui ont fait les trois tâches linguistiques. Le nombre de participants par tâche varie pour diverses raisons : pour certains groupes, d'autres tâches que celles retenues pour nos analyses ont été complétées lors de la collecte en décembre 2006. De plus, dû à un manque de temps, certaines tâches n'ont parfois pas été passées ou des élèves ont parfois choisi de ne pas faire l'une des tâches, les raisons pouvant être nombreuses (fatigue, difficulté, manque de motivation, départ hâtif, etc.). Les corrélations permettent aussi d'évaluer si une tâche a été plus difficile qu'une autre à accomplir. Elles sont présentées au tableau 4.2.

Tableau 4.2
Corrélations entre les résultats obtenus aux tâches linguistiques en L2

	Score texte lacunaire en français	Score production écrite en français
Score synonymes en français	0,33*** <,0001 84	0,36*** <,0001 145
Score texte lacunaire en français		0,30*** <,0001 83

* < 0,05 ** < 0,01 *** < 0,001

Coefficients de corrélation du Tau b de Kendall
Prob > |r| under H0: Rho=0
Nombre d'observations

Tel qu'illustré au tableau 4.2, nous avons obtenu des corrélations significatives entre tous les résultats obtenus aux trois tâches écrites; celle de synonymes, celle de production écrite et celle du texte lacunaire. Cela signifie qu'un élève ayant réussi à une tâche précise est généralement un élève qui a réussi aux autres tâches. Parallèlement, un élève plus faible à une tâche a été généralement plus faible aux autres tâches également. Les élèves, dans le cadre du projet de Morris et coll., ont également effectué une tâche d'écriture de mots en innu. Nous n'avons pas utilisé ces résultats pour le présent travail qui porte plutôt sur les compétences en L2. Notons toutefois que les corrélations entre la tâche écrite en innu et les trois tâches en

français étaient significatives, ce qui laisse entendre que la bonne maîtrise de la tâche écrite en innu est compatible avec la bonne maîtrise des tâches écrites en français. Ce point est intéressant, mais ne s'inscrit pas à l'intérieur du cadre de notre étude.

4.3 Analyse des variables résultant du questionnaire de l'élève

Nous présentons maintenant ce que les jeunes ont indiqué, de façon détaillée, à propos de leur exposition à la langue innue et à la langue française en dehors de l'école, dans différents contextes. Au total, 189 jeunes, soit 99 filles et 90 garçons âgés de 9 à 14 ans, ont répondu au questionnaire *Les langues dans ta vie*, au mois de mai 2007. Parmi ces répondants, 32 % étaient inscrits en quatrième année ($n = 61$), 30 % en cinquième année ($n = 56$) et 38 % en sixième année ($n = 72$). Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent (à la section 3.6), nous ne faisons pas systématiquement de comparaisons entre ces variables, mais présentons plutôt des descriptions statistiques générales.

Nous détaillons l'analyse en trois parties correspondant à l'utilisation de l'innu et du français dans les trois contextes spécifiés dans le questionnaire : les habitudes de lecture (4.3.1), les interactions orales avec les proches (4.3.2) et les loisirs pratiqués (4.3.3). Pour chacune de ces variables, nous présenterons les données obtenues ainsi que le calcul des corrélations avec les résultats obtenus par les jeunes aux tâches écrites en L2 : la tâche de synonymes, le texte lacunaire et la tâche de production écrite (rappelons que ces tâches se trouvent respectivement aux appendices D, E et F de ce mémoire). Les analyses permettront de répondre à notre question générale de recherche, à savoir *Quelle est la relation entre l'évaluation des jeunes quant à leur degré d'exposition au français et à l'innu et leurs résultats à des tâches écrites en L2?* Une discussion des résultats est proposée au prochain chapitre (chapitre V Discussion).

Nous présentons d'abord une vue d'ensemble des réponses données par les jeunes pour montrer les tendances générales.

4.3.1 Aperçu général des variables résultant du questionnaire

Afin d'illustrer sommairement l'évaluation par les jeunes de leur exposition aux deux langues selon les trois variables retenues, nous présentons la figure 4.1. Les moyennes ont été calculées par rapport à un dénominateur commun représentant le score maximum que pouvait obtenir le répondant pour chacune des catégories. Pour y parvenir, nous avons attribué une valeur numérique (une « cote ») à chacune des réponses données par les répondants. Nous avons additionné ces valeurs afin d'obtenir une somme, standardisée sur 10, pour chacune des sections (ou variables) retenues, c'est-à-dire la lecture (Q. 4 et 5), les interactions orales avec les proches (Q. 7 à 10) et les loisirs (Q. 11 à 17). Toutes les réponses du questionnaire ont été considérées dans le calcul de ces scores, à l'exception des réponses aux questions sur les renseignements personnels (Q. 1, 2, 3 et 6) et des réponses aux questions concernant l'autoévaluation des compétences orales (Q. 18 et 19).

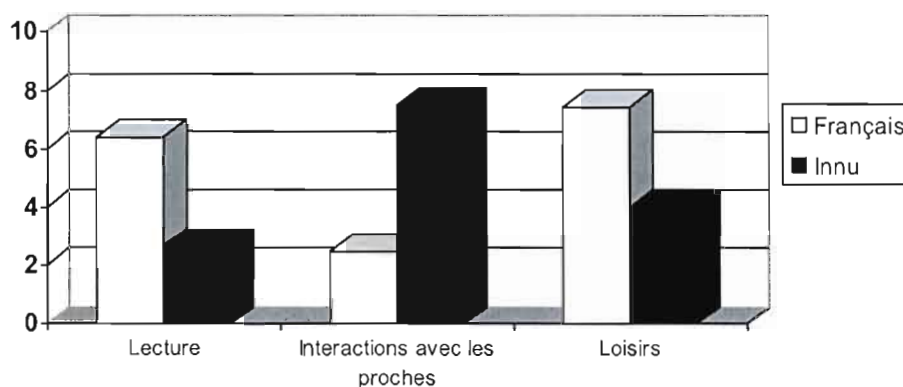


Figure 4.1 Comparaison de la répartition des langues selon les trois variables du questionnaire

En un rapide coup d'œil, nous remarquons que le français est davantage présent dans la lecture et les loisirs et que l'innu est majoritaire dans les interactions avec les proches. Nous analysons maintenant les trois variables du questionnaire de façon isolée.

4.3.2 Habitudes de lecture en français et en innu (Q. 4 et 5)

La première variable concerne le contact des jeunes avec l'écrit. Ils ont été interrogés à propos de leur rapport à la lecture en innu et en français. Au départ, nous nous étions intéressée à la lecture pour observer son lien avec le développement des compétences acquises à l'écrit en L2 au sein de notre population, rôle souvent cité comme bénéfique sur le plan de la réussite scolaire par plusieurs chercheurs (p. ex., Greaney et Hegarty, 1987; Anderson, Wilson et Fielding, 1988; Hafiz et Tudor, 1989). Le tableau 4.3 illustre le nombre de jeunes ayant indiqué lire différents documents écrits, soit des romans, soit des bandes dessinées, soit des revues ou des journaux dans l'une ou l'autre des deux langues. Il est à noter que pour ces énoncés du questionnaire (Q. 4a à 4f), il n'était pas demandé au répondant de donner une quantité lue, mais seulement de mentionner si, *oui* ou *non*, il lit parfois les documents indiqués. Notons que les catégories sont mutuellement inclusives : un même jeune peut lire un même type de document écrit dans les deux langues.

Tableau 4.3
Lecture en français et en innu selon les documents écrits (n = 189)

Langues	Français		Innu	
	N (élèves)	%	N (élèves)	%
Documents				
Romans	157	83,1	69	36,5
Bandes dessinées	178	94,2	58	30,7
Revue ou journaux	157	83,1	81	42,9

La représentation visuelle des données du précédent tableau, à la figure 4.2, permet de mieux observer, d'une part, la place du français et de l'innu dans le domaine de la lecture et, d'autre part, la proportion des enfants qui déclarent lire.

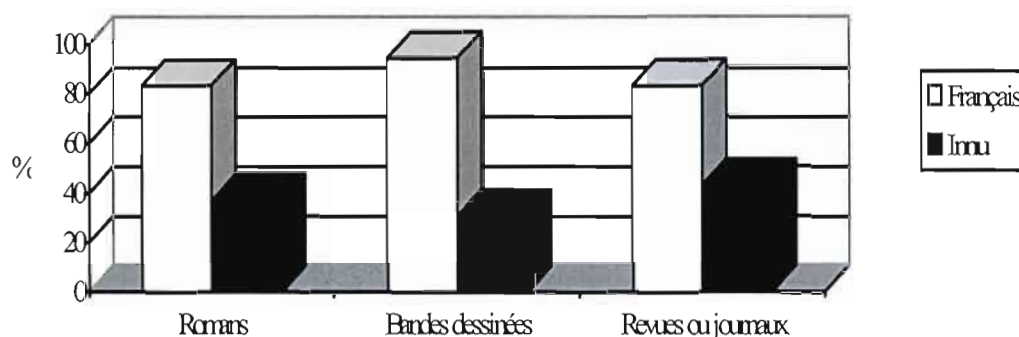


Figure 4.2 Pourcentage de jeunes lisant divers documents écrits en français et en innu (n = 189)

Les résultats montrent qu'une très grande majorité de jeunes (83 %, n = 157) ont répondu qu'ils lisent des romans en français et la même proportion de répondants a indiqué lire des revues ou des journaux en français (83 %, n = 157). Près de la totalité des jeunes (94 %, n = 178) ont déclaré lire des bandes dessinées en français. Pour ce qui est de la lecture en innu, les répondants sont beaucoup moins nombreux à avoir déclaré qu'ils lisaient des romans (37 %, n = 69), des bandes dessinées (30 %, n = 58) ou des revues ou des journaux dans la langue locale (43 %, n = 81). Les proportions sont toutefois élevées sachant que la littérature écrite en innu est rare et les ouvrages disponibles quasi inexistant. Une interprétation de ces réponses sera proposée au prochain chapitre.

Dans la même section du questionnaire, la question 5 se concentre précisément sur la lecture de romans, à l'intérieur ou non du cadre scolaire. Il était demandé au répondant d'inscrire, sur une échelle de quatre valeurs (0 ou 1, 2 ou 3, 4 ou 5 ou Plus de 5), la quantité de romans lus en moyenne par mois, en français et en innu. Les réponses sont présentées au tableau 4.4.

Tableau 4.4
Romans lus en français et en innu selon la quantité par mois (n = 189)

Langues	Français		Innu	
	N (élèves)	%	N (élèves)	%
Quantité par mois				
0 ou 1	43	22,8	116	61,4
2 ou 3	74	39,2	36	19,0
4 ou 5	35	18,5	12	6,4
Plus de 5	30	15,9	12	6,4
n. d.	7	3,7	13	6,8
Total	189	100	189	100

Au total, environ le quart des jeunes a répondu lire 0 ou 1 roman en français par mois (22,8 %, n = 43) et le deux tiers a déclaré lire la même quantité en innu par mois (61,4 %, n = 116). Par ailleurs, peu de jeunes ont mentionné lire plus de 5 romans en français par mois (15,9 %, n = 30) et encore moins ont mentionné lire l'équivalent en innu (6,4 %, n = 12). La figure 4.3 permet d'avoir un aperçu plus visuel du pourcentage de jeunes qui lisent des romans en français et en innu, selon la quantité lue par mois.

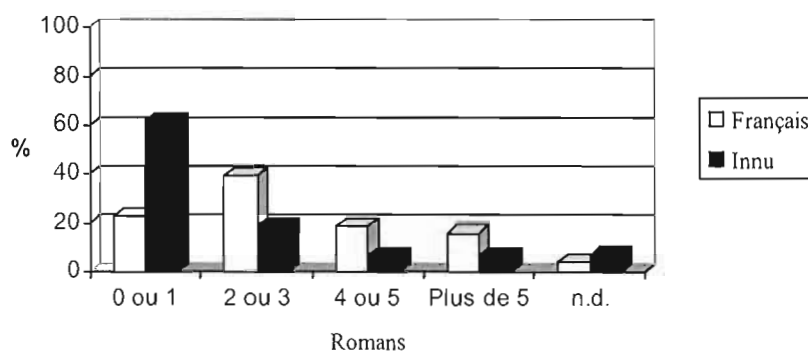


Figure 4.3 Pourcentage de jeunes lisant des romans en français et en innu selon la quantité par mois (n = 189)

La figure 4.3 illustre que les enfants déclarent lire dans l'ensemble davantage de romans en français qu'en innu. La différence de quantité entre les deux langues est normale et n'étonne pas puisque la langue de littérature écrite est le français : les jeunes apprennent à lire et à écrire dans cette langue et très peu le font en innu. Toutefois, les quantités données par

les jeunes étonnent, pour la lecture en innu tout comme pour la lecture en français. La fréquence de lecture en général semble avoir été surévaluée. De nombreux jeunes ont répondu lire un nombre relativement élevé de romans en innu malgré la quasi inexistence de ce type de document en innu. En effet, près du tiers des jeunes (31,8 %, n = 60) a déclaré lire deux romans ou plus en innu par mois. De plus, notons une différence entre les garçons et les filles pour ce qui est de la lecture en français. Les filles ont affirmé lire davantage en français, toute littérature confondue, que les garçons ($t(187 \text{ d.l.}) = 4,61, p < 0,0001$).

Corrélations avec les résultats aux tâches écrites en L2

Nous avons voulu vérifier le lien entre cette première variable du questionnaire, qui cible le contact avec l'écrit, et la capacité à accomplir les tâches retenues en L2. Le tableau 4.5 illustre les corrélations entre les habitudes de lecture des jeunes et leurs réponses aux trois tâches écrites.

Tableau 4.5
Corrélations entre l'exposition aux langues par la lecture et les résultats aux tâches écrites en L2

Résultats L2	Score synonymes en français	Score texte lacunaire en français	Score production écrite en français
Lecture			
Lecture en français	0,16** 0,0055 166	-0,03 0,6662 89	0,05 0,3705 149
Lecture en innu	-0,09 0,1006 166	-0,06 0,4481 89	-0,07 0,2308 149

* < 0,05

** < 0,01

*** < 0,001

Coefficients de corrélation du Tau b de Kendall
Prob > |r| under H0: Rho=0
Nombre d'observations

À la lecture du tableau 4.5, une seule corrélation significative apparaît : les habitudes de lecture des jeunes en français sont liées à la réussite à la tâche de synonymes ($r = 0,16^{**}$, $p = 0,0055$, $n = 166$). Il n'y a pas de corrélation entre ce que les jeunes déclarent quant à leurs habitudes de lecture en français et les résultats aux autres tâches non plus que de corrélation entre leur pratique de la lecture en innu et la réussite aux tâches en L2. Notons par ailleurs qu'il n'y avait pas de différence significative entre les résultats des filles et des garçons aux tâches linguistiques même si les filles ont mentionné lire davantage en français, tout

document confondu. Une discussion au regard de résultats d'études antérieures concernant le rôle de la lecture dans l'ALS est proposée en 5.2.1.

4.3.3 Utilisation du français et de l'innu avec les proches (Q. 7 à 10)

Nous présentons maintenant les analyses descriptives des déclarations des jeunes sur les langues utilisées à l'oral, dans les interactions avec les proches (amis, frères, sœurs et cousins, parents et grands-parents). Pour chacune des questions 7 à 10, les participants devaient choisir parmi quatre choix de réponses leur permettant de cerner celui qui correspond le plus à la langue (ou aux langues) qu'ils utilisent, selon les personnes à qui ils s'adressent. Les quatre choix proposés au jeune sont présentés au tableau 4.6. La mention *n. d.* a été attribuée dans le cas où le participant n'avait pas répondu à la question ou lorsqu'il avait choisi plus d'une réponse pour une même question.

Tableau 4.6
Utilisation du français ou de l'innu selon l'interlocuteur (n = 189)

Langues	Le français		Presque toujours le français		Presque toujours l'innu		L'innu		n. d.		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Proches												
Amis	29	15,3	37	19,6	49	25,9	66	34,9	8	4,2	189	100
Frères, sœurs, cousins	9	4,8	35	18,5	55	29,1	87	46,0	3	1,6	189	100
Parents	12	6,3	17	9,0	5	26,5	106	56,1	4	2,1	189	100
Grands-parents	5	2,6	11	5,8	30	15,9	133	70,4	10	5,3	189	100

La représentation visuelle des données du tableau précédent se trouve à la figure suivante.

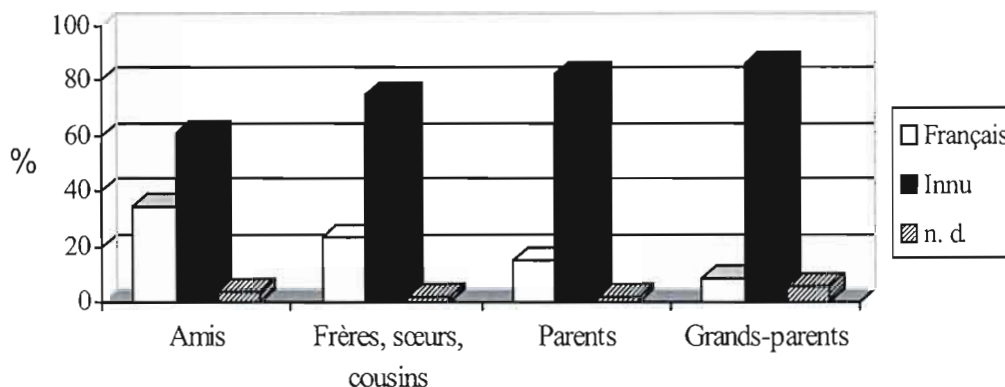


Figure 4.4 Pourcentage de jeunes utilisant le français ou l'innu selon l'interlocuteur (n = 189)

Pour rendre compte de la langue qui prédomine, entre le français et l'innu, dans les interactions orales des jeunes, selon l'interlocuteur, la valeur *le français* a été regroupée avec la valeur *presque toujours le français* pour former une seule catégorie : *français*. Les valeurs *l'innu* et *presque toujours l'innu* ont également été regroupées pour former la catégorie *innu*. Pour l'exhaustivité des réponses, il faut se référer au tableau précédent (4.6).

Les données démontrent que les jeunes parlent majoritairement innu avec leurs proches et que le français occupe relativement peu de place sur le plan de la communication orale. Les différences marquées entre le français et l'innu sont assez grandes pour déduire que l'innu est la principale langue vernaculaire dans les échanges oraux peu importe l'interlocuteur. Toutefois, nous ne possédons pas la fréquence de temps des interactions des jeunes selon leurs interlocuteurs. Autrement dit, nous ne savons pas avec qui les jeunes passent la majeure partie de leur temps, par exemple, si c'est entre amis, avec qui le français est plus présent (mais toujours moins que l'innu) dans les interactions que dans celles avec les autres proches. Les jeunes auraient pu être interrogés à ce sujet ce qui nous aurait permis de préciser nos observations, mais ce qui aurait également complexifié la tâche pour le jeune, devant fournir un grand nombre de renseignements. Nous sommes toutefois en mesure d'émettre certaines constatations puisque c'est la langue innue qui prédomine partout.

D'abord, lorsque les jeunes sont entre amis, plus du tiers (34,9 %, n = 66) affirme parler majoritairement le français (ce qui correspond à la plus grande proportion tout interlocuteur

confondu), mais l'innu reste la langue la plus utilisée, même pour cette catégorie (60,8 % des jeunes ont déclaré parler majoritairement innu avec les amis, $n = 115$). Avec les frères, les sœurs et les cousins, plus du trois quarts (75,1 %, $n = 142$) dit avoir recours principalement à l'innu et moins du quart (23,3 %, $n = 44$) principalement au français. Par ailleurs, 82,6 % des jeunes interrogés ($n = 158$) ont déclaré utiliser surtout l'innu avec leurs parents et 15,3 % des jeunes interrogés ($n = 29$) ont répondu utiliser davantage le français avec leurs parents, ce qui laisse croire que les jeunes ont un contact très réduit avec le français avant de l'apprendre à l'école. Finalement, avec leurs grands-parents, 86,3 % des jeunes ($n = 163$) ont indiqué parler principalement en innu et l'usage du français est minime : 8,4 % des jeunes ($n = 16$) ont indiqué parler principalement en français avec eux. Ces données seront discutées à la section 5.2 au prochain chapitre. Nous présentons maintenant ces dernières en corrélation avec les résultats obtenus aux tâches écrites en L2, toujours dans le but de répondre à notre question de recherche.

Corrélations avec les tâches écrites en L2

Le tableau 4.7 illustre les corrélations entre la deuxième variable du questionnaire soumis aux élèves, soit les usages linguistiques dans les interactions avec les proches (Q. 7 à 10) et les résultats des jeunes aux tâches écrites en français.

Tableau 4.7
Corrélations entre les langues parlées avec les proches et les résultats aux tâches écrites en L2

Résultats L2	Score synonymes en français	Score texte lacunaire en français	Score production écrite en français
Langue parlée			
Langue parlée (innu)	-0,04 0,4464 166	-0,07 0,3057 89	-0,00 0,9695 149

* < 0,05 ** < 0,01 *** < 0,001

Coefficients de corrélation du Tau b de Kendall
Prob > |r| under H0: Rho=0
Nombre d'observations

Dans notre enquête, bien que cela aurait été souhaitable, nous n'avons pas évalué la maîtrise de la langue innue. En considérant *a priori* qu'un niveau de contact élevé avec une langue puisse être un bon indicateur de la maîtrise de celle-ci (voir Krashen, 1985) et en considérant

les études soulignant les avantages de maîtriser sa L1 pour acquérir une L2 (p. ex., Bialystok et Cummins, 1991), nous nous sommes plutôt intéressée à l'exposition des jeunes à la langue innue, cette exposition étant plus facile à mesurer, par le biais de notre questionnaire, que la maîtrise de la langue innue (impossible à mesurer à l'écrit puisque c'est une langue essentiellement orale).

À la lecture du tableau 4.7, nous remarquons toutefois qu'il n'y a aucune corrélation significative, qu'elle soit positive ou négative, entre l'exposition aux langues dans les interactions orales et la réussite aux tâches en L2. L'exposition à l'innu et au français à l'oral avec les proches n'est donc pas, dans le cas de notre population, un facteur permettant de rendre compte des résultats obtenus par les participants aux tâches écrites en L2.

En l'absence de corrélations avec les résultats isolés obtenus à chacune des trois tâches, nous avons voulu voir s'il y avait corrélation avec la réussite aux trois tâches combinées, certaines ont été très bien réussies et d'autres, moins bien réussies. Nous avons donc attribué un score global à chacun des élèves, score qui représente la moyenne obtenue aux trois tâches en français. Nous avons mesuré les corrélations entre cette moyenne et la cote aux langues parlées dans les interactions orales : aucune corrélation significative n'a été observée ($r = 0,05$, $p = 0,4983$, $n = 82$), de la même façon qu'aucune corrélation significative n'avait été observée pour les moyennes obtenues à chacune des trois tâches. L'absence de corrélations, loin d'être inintéressante, sera discutée à la section 5.2 du prochain chapitre.

Outre les langues auxquelles le jeune est exposé dans la lecture et les interactions orales, nous avons exploré les loisirs des jeunes comme autre contexte d'utilisation et d'exposition aux langues. Il leur a été demandé d'indiquer les langues qu'ils utilisent dans des loisirs spécifiques et des loisirs qu'ils ont eux-mêmes inscrits. Nous décrivons maintenant les données obtenues.

4.3.4 Exposition au français et à l'innu dans les loisirs (Q. 11 à 17)

Les questions 11 à 16 du questionnaire regroupaient différents loisirs. Les jeunes devaient indiquer la fréquence – sur une échelle de quatre valeurs fréquentielles – à laquelle ils pratiquent les activités indiquées, et ce, pour chacune des deux langues. Il faut rappeler

que les choix de réponses sont mutuellement inclusifs : un même répondant pouvant indiquer qu'il pratique un même passe-temps avec la même fréquence dans les deux langues (*j'écoute souvent la radio en innu* et *j'écoute souvent la radio en français* par exemple). L'ensemble des réponses obtenues est présenté au tableau 4.8.

Tableau 4.8
Fréquence chez les jeunes de divers loisirs en innu et en français (n = 189)

Fréquence Langues	Jamais %		Presque jamais %		Parfois %		Souvent %		n. d. %	
	Fr.	Innu	Fr.	Innu	Fr.	Innu	Fr.	Innu	Fr.	Innu
Loisirs										
Radio	18,0	6,3	18,5	11,6	43,4	36,0	20,1	46,0	0,0	0,0
Télé	0,5	41,3	3,2	31,2	17,5	20,6	77,2	5,3	1,6	1,6
Films	1,6	57,7	4,2	25,4	23,3	14,3	70,9	2,6	0,0	0,0
Imprimés	10,1	44,4	13,2	24,3	36,5	24,9	40,2	6,3	0,0	0,0
Courriel	8,5	27,0	3,7	19,6	22,2	36,5	65,6	16,9	0,0	0,0
Internet	2,6	54,5	1,6	26,5	20,1	11,1	75,1	7,4	0,5	0,5

Par ailleurs, puisque nous voulions rendre compte de l'utilisation des langues par les jeunes, nous retenons pour nos analyses exclusivement les activités pratiquées *parfois* ou *souvent*, étant donné que ce sont ces fréquences qui révèlent une exposition à l'une ou l'autre des deux langues (à titre d'information, l'ensemble des chiffres figure au tableau précédent). Nous avons donc calculé en pourcentage le nombre de répondants ayant choisi ces réponses, pour chacune des activités, dans chacune des deux langues. Les catégories *jamais* ou *presque jamais* ne permettent pas de rendre compte de l'exposition à l'une ou l'autre des langues. Les données combinées sont présentées sous forme d'histogramme à la figure 4.5 à la page suivante.

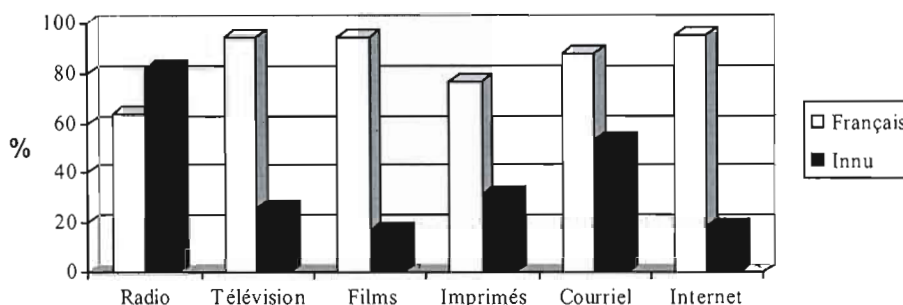


Figure 4.5 Pourcentage de jeunes déclarant avoir divers loisirs (*parfois et souvent*) en français et en innu (n = 189)

Dans l'ensemble, les jeunes ont davantage recours au français dans les passe-temps indiqués. À une exception près (l'écoute de la radio), le français domine largement. Les passe-temps proposés dans le questionnaire sont tous reliés aux médias de masse de communication (radio, télévision, cinéma, presse écrite, Internet). Sauf pour les radios communautaires où le temps d'antenne en innu se situe à environ 80 % et qui sont très écoutées dans les communautés (Mollen, communication personnelle, 13 août 2007), les médias sont majoritairement véhiculés dans la langue majoritaire du Québec, soit le français. Il n'est donc pas étonnant que le français soit la langue à laquelle les jeunes sont le plus fréquemment exposés dans ces contextes. Les jeunes ont un contact avec le français à travers ces médias, omniprésents : plus de 90 % des jeunes mentionnent regarder la télévision, regarder des films et aller dans Internet en français *parfois* ou *souvent*.

Un nombre relativement important de jeunes, par rapport aux résultats attendus, a aussi mentionné être exposé à l'innu durant les passe-temps indiqués. À titre d'exemples, près du tiers (31,2 % des jeunes) a déclaré lire *parfois* ou *souvent* des imprimés (revues et journaux) en innu, ce qui est considérable sachant qu'il n'existe qu'un seul journal en langue innue. De plus, 25,9 % des jeunes ont déclaré regarder la télévision *parfois* ou *souvent* en innu et 16,9 % des jeunes des films en innu bien que la télévision et les films soient en français ou en anglais. Un autre fait intéressant qui ressort à la figure 4.5 est que plus de la moitié des jeunes ont indiqué qu'ils écrivent des courriels *parfois* ou *souvent* en innu. Cette proportion peut sembler surprenante. Il faut garder en tête néanmoins que le courriel est pour les jeunes un mode de communication informel et ils écrivent souvent au son, tout comme pour le français.

Nous reprendrons l'ensemble des données obtenues pour ces questions en discussion (section 5.3) et avancerons des pistes possibles d'interprétation des données, parfois étonnantes.

Une autre question (Q. 17) a permis d'aller chercher des informations sur des loisirs différents de ceux présentés à la section précédente, afin d'explorer plus précisément l'exposition aux langues par les jeunes dans l'ensemble de leurs activités. Nous leur avons donc posé une question ouverte pour connaître les activités auxquelles ils participent après l'école, ainsi que la langue utilisée durant celles-ci. Au total, sur les 189 répondants, 132 ont affirmé participer à au moins une activité après l'école²². Le tableau 4.9 présente ces données.

Tableau 4.9
Participation à une activité après l'école (n = 189)

Activité après l'école	Nombre d'observations	Pourcentage (%)
Oui	132	69,8
Non	57	30,2
Total	189	100

Si l'élève a répondu *oui* à la pratique d'une activité après l'école, autre que les passe-temps proposés à la question précédente, il devait par la suite écrire dans un tableau le nom de la ou des activités auxquelles il participe – jusqu'à un maximum de trois –, ainsi que la principale langue qu'il utilise durant chacune de ces activités.

Au total, 50 jeunes ont écrit le nom d'une activité; 29 en ont écrit 2 et 52 en ont écrit 3 pour un total de 264 activités recensées. Sur les 189 participants de notre enquête, 57 ont indiqué qu'ils ne participaient à aucune activité après l'école.

Afin de simplifier l'analyse, nous avons regroupé les activités en cinq catégories : *sport*, *parascolaire*, *musique/danse*, *maison des jeunes* et *autre*. Le tableau 4.10 illustre le nombre d'activités par catégorie, selon la langue parlée pour les 132 jeunes ayant indiqué participer à une ou plus d'une activité après l'école.

²² Puisque plusieurs élèves nous ont dit qu'il n'y avait pas beaucoup d'activités organisées dans leur communauté, nous leur avons dit qu'ils pouvaient inscrire le nom d'une activité informelle qu'ils pratiquent avec leurs amis. La seule réelle indication était que l'activité devait être en dehors du cadre scolaire et différente de celles indiquées dans la section sur les passe-temps.

Tableau 4.10
Utilisation du français ou de l'innu selon les activités pratiquées après l'école (n = 132)

Langues	Français		Innu		2 langues		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Activité								
Sport	60	22,7	92	34,9	16	6,1	168	63,6
Parascolaire	26	9,8	9	3,4	5	1,9	40	15,6
Musique/danse	5	1,9	2	0,7	1	0,3	8	3,0
Maison des jeunes	5	1,9	8	3,0	3	1,1	16	6,1
Autre	15	5,7	11	4,2	6	2,3	32	12,1
Total	111	42,1	122	46,2	31	11,7	264	100

Selon les résultats présentés, les activités des jeunes après l'école – soit à l'école, soit dans la communauté – semblent se dérouler dans un environnement plutôt balancé du point de vue des langues utilisées. En effet, selon les affirmations des jeunes, 42,1 % des activités se déroulent surtout en français, 46,2 % surtout en innu et 11,7 % dans les deux langues. Il est intéressant de remarquer qu'une grande partie des activités auxquelles les jeunes déclarent participer sont des sports (n = 168/264, 63,6 % des activités) et la majorité de ceux-ci (54,8 %) se déroulent en innu. Nous discuterons ces données au prochain chapitre à la section 5.3. Notons pour terminer que nous avons évalué la différence entre les filles et les garçons concernant leur exposition aux langues dans les loisirs. Les filles affirment, en moyenne, avoir plus de loisirs en français que les garçons (selon le calcul au test bilatéral de Student, $t(187 \text{ d.l.}) = 4,23, p < ,0001$).

Corrélations avec les tâches écrites en L2

Nous présentons maintenant dans le tableau 4.11 les relations entre la principale langue utilisée dans les loisirs (Q. 11 à 17) et les réponses aux tâches en L2.

Tableau 4.11
Corrélations entre l'exposition aux langues dans les loisirs et les résultats aux tâches écrites en L2

Résultats L2 Langue parlée	Score synonymes en français	Score texte lacunaire en français	Score production écrite en français
Loisirs en français	0,16** 0,0029 166	0,08 0,2996 89	0,13* 0,0237 149
Loisirs en innu	-0,03 0,5914 166	-0,01 0,8787 89	-0,01 0,9253 149

* < 0,05 ** < 0,01 *** < 0,001

Coefficients de corrélation du Tau b de Kendall
Prob > |r| under H0: Rho=0
Nombre d'observations

Tel qu'illustré dans le tableau 4.11, nous obtenons deux corrélations significatives entre, d'une part, la langue utilisée dans les loisirs mentionnés par les jeunes et, d'autre part, les scores à deux des trois tâches : plus un élève a indiqué avoir des loisirs en français, plus son résultat à la tâche de synonymes est élevé ($r = 0,16^{**}$, $p = 0,0029$, $n = 166$) de même que son résultat à la tâche de production écrite ($r = 0,13^{*}$, $p = 0,0237$, $n = 149$). Ces corrélations seront discutées à la section 5.3 du prochain chapitre. Finalement, bien que les filles aient mentionné avoir plus de loisirs en français que les garçons, il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons dans leurs scores obtenus aux tâches en L2.

4.4 Conclusion

La présentation des corrélations entre les variables résultant du questionnaire et les résultats aux tâches en français a permis de mettre en lumière, dans certains cas, les comportements linguistiques des jeunes Innus révélant leur capacité à accomplir des tâches écrites dans leur langue seconde. La méthode adoptée pour notre étude n'a pas permis dans tous les cas de rendre compte des facteurs en jeu dans la capacité des jeunes à répondre à des tâches en L2. Le rôle respectif des différents facteurs est discuté plus en profondeur dans le cadre d'une discussion au prochain chapitre.

Afin de clore le chapitre, nous exposons finalement une synthèse des principaux résultats présentés.

4.4.1 Résultats du questionnaire distribué aux élèves

Nous présentons maintenant le résumé des données portant sur l'environnement linguistique des jeunes. Ces données résultent des réponses de 189 élèves innus, interrogés au moyen de questionnaires de dix-neuf questions chacun. Le questionnaire concernait l'exposition à l'une et l'autre des deux langues par la lecture, les interactions orales et les loisirs. Une série de questions concernait également des renseignements personnels tels que le nom, la date de naissance, le sexe, etc.

Nous avons présenté l'analyse descriptive du contact que les jeunes rapportent avoir avec la langue française et la langue innue dans leur communauté. Dans l'ensemble, la langue autochtone prédomine dans les situations où le contact est oral. La prédominance du français a été observée, quant à elle, sur le plan de l'écrit. En effet, les interactions orales avec les proches se font davantage en langue innue et la pratique de divers loisirs reliés à l'écrit ou aux médias de masse (lecture, télévision, Internet, courriel, etc.) se fait davantage en français.

Relativement à la lecture, les résultats que nous avons présentés aux tableaux 4.3 et 4.4 ont révélé que près de la totalité des jeunes déclarent lire des romans, des bandes dessinées et des revues ou des journaux en français. En moyenne, environ le tiers des jeunes affirment lire ces documents en innu. De plus, le nombre de romans que les participants rapportent lire en français par mois dépasse le nombre de romans qu'ils rapportent lire en innu, ce nombre restant toutefois anormalement élevé relativement au peu de romans existants dans cette langue.

Sur le plan des interactions orales, le tableau 4.6 illustre la prédominance de la langue innue dans les échanges oraux : plus de 60 % des jeunes interrogés déclarent utiliser presque toujours l'innu ou toujours l'innu, peu importe le groupe d'âge de l'interlocuteur, et le score d'utilisation de l'innu augmente avec l'âge de l'interlocuteur. En effet, l'innu occupe davantage de place dans les interactions des jeunes avec leurs parents et grands-parents que dans les interactions entre amis et avec les frères, sœurs et cousins.

Pour ce qui est des résultats obtenus concernant l'exposition aux deux langues dans les activités de loisirs, le français est davantage présent dans les loisirs les plus populaires tels que la télévision, l'utilisation d'Internet et l'écoute de films. Les deux langues se partagent

toutefois le temps de façon plus balancée lors d'autres activités citées par les jeunes, telles que les sports, les activités parascolaires et la fréquentation de la maison des jeunes. La radio est le seul média où les jeunes sont plus exposés à l'innu qu'au français.

4.4.2 Résultats de la relation entre l'exposition aux deux langues et la réussite aux tâches en L2

À la suite de ces données descriptives, nous avons présenté les relations entre les variables de l'environnement linguistique des jeunes et la réussite à trois tâches linguistiques en français. Nous avons fait remarquer le lien entre la fréquence de lecture en français et le score obtenu à la tâche de synonymes en français. Nous avons également mis en lumière les relations significatives entre le contact avec le français dans les loisirs (dont certains, tel que l'utilisation d'Internet, exposent le jeune à une forme écrite du français) avec les scores obtenus aux tâches de synonymes et de production écrite en français. Nous n'avons toutefois aucune corrélation entre l'exposition ni à l'innu oral avec les proches ni au français oral avec les proches et la réussite observée à l'une ou l'autre des trois tâches en L2. Au chapitre V, nous discuterons plus en détail les corrélations présentées dans ce chapitre et nous mettrons en lumière les faits les plus évocateurs méritant une discussion.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats des analyses effectuées sur les données obtenues de notre étude. Dans le but de les interpréter, nous terminons par une discussion des principaux points qui ressortent de notre enquête. Nous discuterons les variables du questionnaire auquel les élèves ont répondu en relation avec leurs résultats aux tâches écrites en L2. Ce retour sur les éléments essentiels de la recherche permettra d'évaluer les corrélations obtenues afin de répondre à notre question de départ.

Nous proposons une discussion de chacune des variables retenues concernant l'environnement linguistique des jeunes (5.1 à 5.3) pour finalement tirer une conclusion générale (5.4). Nous avons relevé un certain nombre de relations entre les variables liées à l'exposition des jeunes aux deux langues de leur environnement et le résultat obtenu par ceux-ci aux tâches écrites en L2. Nous nous concentrerons sur les corrélations significatives et présenterons également, de façon plus brève, les autres analyses afin de discuter les raisons susceptibles d'avoir influencé les données.

5.1 Exposition aux langues par la lecture et résultats obtenus aux tâches

Selon les données obtenues concernant la lecture, les jeunes ont déclaré pour la plupart lire davantage en français qu'en innu. Les pratiques de lecture en innu sont néanmoins fréquentes, selon les réponses des jeunes, qui semblent avoir surévalué ces pratiques. Près du tiers des jeunes (30,2 %, n = 57) ont déclaré lire des bandes dessinées écrites en langue innue et près de la moitié des jeunes interrogés (42,9 %, n = 81) ont indiqué lire des revues ou des journaux publiés en innu. En ce qui concerne la lecture de romans en innu, plus du tiers des jeunes (38,6 % des jeunes, n = 73) ont répondu lire un minimum de deux romans en innu par mois. Pour les bandes dessinées et les revues et journaux, nous n'avons pas la quantité lue par les jeunes, mais pour les romans, il semble que la lecture de plus de deux romans par mois

par plus du tiers des jeunes soit une donnée non vraisemblable. En effet, il y a lieu de s'interroger s'il existe suffisamment de publications en langue innue pour que les jeunes déclarent en lire autant.

À la suite de ces résultats, nous avons demandé aux membres de l'ICEM et à M^{me} Lynn Drapeau, linguiste spécialiste de la langue innue, des renseignements au sujet des publications en langue innue. On nous a confirmé qu'il existe peu de littérature écrite en innu. L'ICEM a publié quelques livres en innu et un seul journal mensuel, *Innuvelle*, dans lequel quelques articles sont écrits en langue innue est publié. Aucune revue n'est publiée en innu. Certains organismes font la publication de leurs rapports annuels en innu. La majorité de ces documents ne sont toutefois pas destinés aux jeunes. Il semble donc que les résultats sont fallacieux.

Les raisons pouvant expliquer la surévaluation de la lecture sont diverses. Il est possible que les jeunes aient répondu qu'ils lisent, que ce soit en innu ou en français, parce qu'ils connaissent des ouvrages écrits dans les deux langues et non parce qu'ils les lisent réellement. Comme nous l'avons mentionné plus tôt dans ce mémoire, le fait de répondre à un questionnaire en salle de classe a certainement provoqué chez les élèves le sentiment d'être évalués. Afin de mieux évaluer la véracité de leurs réponses, il aurait été plus fiable de demander le titre d'un roman, d'une bande dessinée ou d'une revue lue dernièrement. Nous aurions pu de cette façon un peu mieux contrôler les réponses données. Nous ne croyons pas que les réponses étonnantes sont dû à une incompréhension des questions puisque l'expérimentatrice a pris soin de donner des précisions sur les questions posées, de montrer en exemple un roman devant la classe et de s'assurer que tous avaient compris. L'interprétation des questions par les participants ne peut, bien entendu, être totalement contrôlée ni connue.

Il est également possible que les choix de réponses des jeunes reflètent davantage en effet de désirabilité sociale ou une affirmation par ces derniers de leur identité autochtone, face à une expérimentatrice non autochtone leur demandant s'ils lisent des ouvrages en innu. Les jeunes ont peut-être, par fierté, désiré mettre en valeur la culture locale en indiquant que des écrits en innu existent et surtout qu'ils lisent des romans ou autres documents écrits dans leur

langue. Cette supposition permet, dans une meilleure mesure, d'expliquer les résultats obtenus qui, à première vue, sont peu plausibles par rapport à la réalité.

Bien que les réponses des jeunes au sujet de la lecture ne semblent pas être le reflet de leurs réelles habitudes, la mise en relation avec les résultats obtenus aux trois tâches écrites confirme nos positions théoriques de départ voulant que la lecture soit reliée à la réussite aux tâches, étant donné les répercussions positives de la lecture sur les plans du vocabulaire et de la compréhension de lecture.

La fréquence de lecture est liée, dans le cas de notre population, au taux de réussite à la tâche de synonymes, une épreuve qui évaluait les connaissances lexicales en français. Les résultats démontrent qu'il y a une corrélation positive et significative entre la lecture en français et la réussite à la tâche de synonymes : plus la fréquence de lecture en français (romans, bandes dessinées, revues et journaux confondus) est élevée, plus la tâche de synonymes – où il était demandé à l'élève de trouver un synonyme à 40 mots donnés – a été réussie ($r = 0,16^{**}$, $p = 0,0055$, $n = 166$). Nous ne prétendons pas de lien de causalité nécessaire entre les deux, bien qu'il soit possible que la fréquence explique les connaissances lexicales nécessaires pour réussir la tâche de synonymes.

La lecture représente une source importante de vocabulaire en français pour les jeunes Innus qui utilisent généralement la langue innue dans leurs interactions à l'oral, comme nous l'avons vu précédemment dans les résultats concernant les langues utilisées avec les proches (section 4.3.3). Ces observations confirment celles d'autres études que nous avons citées plus tôt, sur la performance d'élèves à des tâches de vocabulaire qui déclaraient lire dans leur temps libre (Krashen, 1989; Cullinan, 2000). Dans un milieu linguistique de tradition orale comme celui de la population innue, la lecture représente un contact qui est récent et essentiellement de type scolaire. Pour les enfants Innus, à l'instar d'autres groupes sociaux, l'une des seules sources de contact avec l'écrit est la lecture. Les corrélations sont donc particulièrement intéressantes dans un contexte autochtone et mériteraient d'être explorées plus en détail, en analysant les données pour chacun des documents écrits cités dans le questionnaire. Puisque nous avons plusieurs variables, nous n'avons pu nous pencher sur chacune des variables de façon isolée et nous avons dû regrouper nos catégories.

Nous n'avons toutefois pas de corrélation significative entre les habitudes de lecture et le résultat à la tâche de production écrite ni entre les habitudes de lecture et le résultat au texte lacunaire. Nous avons cru que les élèves déclarant lire davantage que les autres auraient plus aisément réussi cette tâche, puisqu'elle évaluait la morphologie du passé simple, forme rencontrée seulement à l'écrit. Une absence de corrélation peut être expliquée par une surévaluation des habitudes de lecture en français par les jeunes. De plus, les corrélations ont été mesurées avec l'ensemble des réponses des jeunes sur la lecture de différents types de littérature en français, et non en corrélation avec chacun des documents. Cela a pu camoufler des corrélations significatives que nous aurions pu trouver en mettant en relation les résultats aux tâches avec seulement les réponses (bien qu'invraisemblables) concernant la lecture de romans. Le passé simple se rencontre en effet principalement dans les romans et en fréquence minimale dans les documents tels que les bandes dessinées, les revues ou les journaux. De plus, le texte lacunaire a été la dernière tâche effectuée par les élèves, ceux-ci ont donc eu moins de temps pour la compléter et étaient plus fatigués et distraits. Les conditions étaient toutefois les mêmes pour tous les participants. Finalement, les résultats à ces deux tâches (production écrite et texte lacunaire) étant très faibles (Morris et coll., 2007), au point de ne pas discriminer entre les participants. Ainsi, en l'absence d'une discrimination, il est rare d'observer de corrélations.

En résumé, l'observation d'une corrélation significative entre les résultats obtenus à la tâche de synonymes et l'évaluation des jeunes de leurs habitudes de lecture est particulièrement intéressante sur le plan des implications pédagogiques de ces données. En effet, nos résultats viennent appuyer les nombreux avantages de la lecture cités par d'autres études sur le plan de la réussite scolaire.

5.2 Utilisation du français oral et de l'innu oral avec les proches et réussite aux tâches en L2

En ce qui concerne la deuxième variable évaluée, nous avons demandé aux jeunes de révéler la principale langue qu'ils utilisent dans les divers échanges à l'oral avec leurs proches. À la lumière des résultats présentés, comme nous l'avons déjà relevé, le contexte linguistique avec les proches est plutôt uniforme : c'est l'innu qui prédomine. Ces résultats

corroboient les statistiques existantes illustrant la vitalité de la langue innue (Dorais, 1992; Drapeau, 1995; SC, 2006). Les recherches entreprises en milieu autochtone révèlent par ailleurs que la langue innue est l'une des langues autochtones au Québec ayant le plus haut taux de transmission. Elle serait, avec l'inuktitut et le cri, la langue qui a l'indice de vitalité linguistique le plus élevé²³ (p. ex., Drapeau et Corbeil, 1992; Norris et Jantzen, 2002).

Malgré les données sur la vitalité de la langue, nous voulions tout de même vérifier si les réponses proposées par les jeunes coïncideraient avec les statistiques. Les réponses ne présentent pas d'incohérence apparente puisque la langue innue appert être la langue vernaculaire en présence dans toutes les communautés visitées. À titre d'exemple, selon les réponses des participants, la langue innue est celle parlée avec les parents de plus de 80 % des jeunes interrogés.

De plus, nous avons observé que la moyenne au score d'utilisation des langues tend de plus en plus vers l'utilisation de l'innu (*presque toujours l'innu* ou *toujours l'innu*) à mesure que l'âge de l'interlocuteur augmente. Toutefois, la langue locale reste celle qui prévaut dans toutes les interactions, même entre amis. Face à ce constat, il peut sembler que la vitalité de la langue innue soit en régression. Or, les données ne rendent pas nécessairement compte d'un déclin de la langue innue avec le temps. Elles reflètent peut-être simplement une préférence chez certains jeunes à utiliser le français lorsqu'ils sont entre eux, et à utiliser l'innu avec les adultes. Il faut rappeler que les échanges entre amis ont souvent lieu à l'école, établissement où tout se déroule majoritairement en français. Néanmoins, l'utilisation de moins en moins fréquente de l'innu avec la diminution de l'âge de l'interlocuteur est confirmée par les spécialistes de l'ICEM et les enseignants que nous avons rencontrés lors des visites dans les communautés. Ceux-ci nous ont mentionné qu'ils remarquent, dans leur entourage et dans leur propre famille, une utilisation du français de plus en plus présente chez les jeunes. Pour évaluer cette régression de l'innu / progression du français, il faudrait rencontrer à nouveau les jeunes des communautés et comparer les résultats avec ceux de la présente recherche en menant une étude longitudinale.

²³ L'indice de vitalité linguistique se mesure en calculant le rapport entre le nombre de personnes qui parlent la langue à la maison et le nombre de personnes dont c'est la langue première. Plus le ratio est faible, plus grands sont son déclin et son érosion (SC, 2006).

Finalement, notons que nous ne savons pas ce qui motive les quelques familles des jeunes qui ont indiqué parler principalement la langue française avec leurs frères, sœurs, cousins ($n = 44$, 28,3 %) et parents ($n = 29$, 15,3 %) à favoriser cette langue plutôt que l'innu. Nous n'avons pas de données sur l'origine des parents ni sur leur L1 non plus que sur leur L2. Peut-être y a-t-il des familles où l'un ou l'autre des parents n'est pas Innu d'origine. Cela doit représenter toutefois une très faible proportion de l'ensemble des parents des jeunes retenus pour l'étude, qui, à la question 6 du questionnaire, ont tous déclaré parler et comprendre l'innu.

La mise en relation des réponses données par les jeunes sur le plan des langues parlées avec les proches avec les résultats obtenus aux tâches en L2 n'a pas fait ressortir de liens significatifs entre les données. À partir des études soulignant les avantages de maîtriser sa L1 pour acquérir une L2 (p. ex., Bialystok et Cummins, 1991), nous nous étions donc intéressée au contact avec la L1, qui, croyions nous, serait un indicateur de la maîtrise de la L1. Dans notre étude, les résultats obtenus aux corrélations entre les langues parlées dans les interactions et la réussite aux tâches en L2 ne permettent pas de confirmer cette intuition. Étant donné l'uniformité des réponses concernant les langues parlées (la majorité des jeunes a affirmé parler toujours l'innu avec leurs proches) et étant donné la variation des scores obtenus aux tâches²⁴, il n'est donc pas étonnant de n'observer aucune corrélation significative entre les variables. En conséquence, on ne peut invoquer les écarts dans le degré d'exposition à la L1 pour expliquer les écarts de performance aux tâches écrites en L2.

Chez les jeunes des communautés visitées, même si la langue principale en vigueur sur le plan oral est la langue innue, le vocabulaire acquis dans cette langue n'est peut-être pas suffisant pour assurer un transfert dans la L2. La présence du français, bien qu'épisodique, très tôt dans la vie de l'enfant innu, et l'entrée précoce du jeune dans un système scolaire en français empêcheraient le développement d'un vocabulaire riche dans la L1 (p. ex., Cummins,

²⁴ Le détail des résultats obtenus à chacune des trois tâches par les participants de notre étude ne figure pas dans ce mémoire, l'objectif n'étant pas d'exposer leurs résultats bruts obtenus aux tâches. Étant donné le manque de renseignements concernant les critères d'évaluation des tâches en L2 effectuées, les résultats ne nous informeraient pas des réelles forces et faiblesses des jeunes. Pour le détail des résultats aux tâches et leurs interprétations, il faut se référer au rapport de recherche de Morris et coll. *L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves autochtones de la maternelle à la 6^e année du primaire : Les défis à relever*.

1981; Dutcher et Tucker, 1997; Manseau 2005). Si nous considérons que la L1 joue un rôle dans l'acquisition de la L2, le vocabulaire dans la L1 doit être suffisant pour qu'il y ait possibilité de transfert d'une langue à l'autre (p. ex., Hurd, 1993). L'influence de la L1 dans l'ALS ne se limite bien entendu pas à l'appui sur les ancrages lexicaux dans la L1, mais cet appui, combiné au développement de stratégies d'apprentissage, constitue un élément essentiel dans l'ALS (p. ex., Lefrançois, 2001; Moore, 2001).

Dans le cadre de ce mémoire, nous n'avons pas de données sur les connaissances lexicales des jeunes dans leur L1. Il serait intéressant d'évaluer la richesse du vocabulaire dans la L1 pour tenter de voir si celle-ci joue un rôle dans le développement des compétences en L2. Le contact, puisque homogène, n'a pas permis de discriminer les jeunes ayant une bonne maîtrise de la langue locale de ceux qui en ont une maîtrise plus faible.

5.3 Exposition aux langues dans les loisirs et réussite aux tâches en L2

Tel que présenté plus tôt, les réponses données par les jeunes nous informent que c'est la langue innue qui prédomine dans les échanges avec les proches. Or, lorsque les questions proposées concernaient un choix donné de loisirs, il y a davantage de temps accordé aux activités qui se déroulent en français (*voir* figure 4.5). Comme nous l'avons souligné plus tôt, ces réponses sont dues aux types de loisirs proposés par l'élaboratrice du questionnaire, qui s'inscrivent principalement dans les médias de masse. En revanche, l'innu est plus présent dans les activités inscrites par les répondants eux-mêmes à la question 17 du questionnaire (*sports, maison des jeunes, etc.*). Il semble donc, dans l'ensemble des loisirs des jeunes, que le partage des deux langues soit équilibré, si nous considérons que le temps accordé aux activités mentionnées est balancé²⁵.

Toutefois, il y a lieu de s'interroger sur la véracité des réponses fournies par les jeunes ayant participé à l'étude. En effet, la fréquence relativement élevée de temps consacré à des passe-temps tels que regarder des films en innu, regarder la télévision en innu, écrire des courriels en innu ou lire des magazines, des revues ou des journaux en innu (*voir* tableau 4.8)

²⁵ Tel que mentionné au chapitre VI (section 3.3.4), nous avons préalablement demandé aux élèves d'indiquer le nombre d'heures consacrées à chacune des activités. Toutefois, étant donné la difficulté qu'ils ont eu à évaluer cette notion, nous avons dû éliminer ces réponses.

semble surpasser la réalité. À titre d'exemple, plus du quart des jeunes ont déclaré regarder *parfois* ou *souvent* la télévision en langue innue bien qu'une seule chaîne de télévision (APTN, *Aboriginal Television Network* / Réseau de télévision des peuples autochtones), à notre connaissance, diffuse parfois des émissions ou des films en innu. L'interprétation des réponses fournies par les participants va dans le sens de la discussion de la section précédente : il est possible de croire que certaines réponses traduisent une valorisation de la culture locale plutôt que la réalité, étant donné la rareté de certains des loisirs mentionnés en langue innue. Les corrélations obtenues parmi les variables du questionnaire révèlent que ces jeunes indiquant pratiquer leurs loisirs principalement en innu déclarent aussi en avoir peu en français ($r = -0,14^{**}$, $p = 0,0050$, $n = 189$). En revanche, les jeunes qui pratiquent des loisirs en français en déclarant ouvertement que le français occupe une place importante dans leur temps libre, entretiendraient peut-être une attitude plus ouverte envers la culture dominante.

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons voulu savoir si les données précédentes étant liées à la réussite aux tâches écrites en L2. La mise en relation des données concernant l'exposition des jeunes aux deux langues dans leurs loisirs avec leurs résultats obtenus aux tâches écrites en L2 a révélé des corrélations significatives qui méritent discussion et qui s'avèrent particulièrement pertinentes en contexte minoritaire autochtone.

Selon l'analyse de nos données, les jeunes ayant le plus indiqué pratiquer divers loisirs en français sont également ceux ayant le mieux réussi à deux des trois tâches retenues. Nous avons en effet constaté qu'une fréquence élevée de loisirs en français est associée à un résultat élevé à la tâche de synonymes ($r = 0,16^{**}$, $p = 0,0029$, $n = 166$) et à un score élevé à la tâche de production écrite ($r = 0,13^{*}$, $p = 0,0237$, $n = 149$).

À partir des réponses obtenues, nous constatons que les loisirs les plus souvent pratiqués en français sont ceux qui véhiculent la culture dominante (médias de masse, nouvelles technologies, etc.). L'utilisation d'Internet, des films et de la télévision sont en effet les passe-temps accomplis *parfois* ou *souvent* en français par plus de 90 % des jeunes interrogés. Dans un milieu familial où la majorité des échanges se déroule en langue innue, ces médias audiovisuels constituent une source importante d'exposition au français oral ou au français écrit (dans le cas d'Internet par exemple), ce qui procure du vocabulaire à l'élève. En effet,

l'exposition à la L2 dans divers loisirs fournit au jeune Innu un vocabulaire peu rencontré dans les communautés où les interactions se vivent presque entièrement en langue innue.

L'influence de l'exposition aux médias dans l'acquisition d'une langue a fait l'objet de quelques recherches ; nos analyses ne permettent toutefois pas d'observer précisément cette variable, étant donné que les corrélations ont été mesurées tout loisir confondu et étant donné le manque d'informations plus détaillées sur les réponses obtenues. En effet, on ne sait pas exactement combien de temps les jeunes consacrent à ces médias, ni ce qu'ils visionnent. Les effets sur les compétences peuvent varier en fonction du contenu des médias auxquels le jeune est exposé (p. ex., Beentjes et Van der Voort, 1988 pour une revue de la littérature concernant l'impact de la télévision sur la lecture). Cela pourrait toutefois constituer le thème d'une recherche ultérieure.

Nous proposons deux interprétations des corrélations obtenues au regard des résultats d'autres études menées dans le même domaine. D'abord, l'hypothèse de l'input et de l'exposition au vocabulaire en L2 (par ex., Krashen, 1985; Freed et coll., 2004) peut expliquer la relation entre les données. Ensuite, il est possible que la relation avec les résultats obtenus aux tâches en français s'explique par le reflet, dans les réponses des jeunes, d'une ouverture culturelle aux loisirs en français, attitude qui avantage le jeune sur le plan psychologique et aussi scolaire (p. ex., Gardner et Lambert, 1972; Schumann, 1976a; Berry, 1990; Graham et Brown, 1996). En effet, les participants à notre enquête ayant indiqué utiliser et être exposés fréquemment au français sont les jeunes manifestant une plus grande adhésion à la pratique de cette langue. En revanche, un jeune réfractaire à la culture véhiculée par la majorité et ayant adopté une position « pro-innue » peut représenter un jeune qui maintient une distance psychologique entre sa propre culture et la culture dominante. Notons toutefois que nous n'avons pas obtenu de corrélation négative ni significative entre la fréquence de passe-temps en innue et la réussite aux tâches en français, donc nous gardons nos précautions quant à ces dernières interprétations. Ces dernières font l'objet de nouvelles réflexions sur le thème du rôle de l'affirmation de l'identité dans l'ALS, rôle qui pourrait faire l'objet d'analyses ultérieures dans une recherche future.

En résumé, les corrélations significatives observées entre l'évaluation par les jeunes de l'utilisation du français et de l'exposition à cette langue lors de diverses activités et leurs

résultats à deux des trois tâches demandées rendent compte de l'importance, pour un jeune de langue minoritaire, de se familiariser avec la culture majoritaire pour réussir en français à l'école. Notons qu'il faut rester prudent quant à ces implications pédagogiques, puisque nous ne disposons pas de données concernant les répercussions de ce contact avec la culture dominante sur la maîtrise de la L1 chez les jeunes Innus.

5.4 Conclusion

Nous nous sommes concentrée sur l'exposition aux langues comme variable liée à la réussite aux tâches en L2. Pour certains contextes, tels que la lecture en français et les loisirs en français, les informations recueillies sont corrélées aux résultats des jeunes aux tâches en L2. L'uniformité des réponses pour les langues parlées dans les interactions orales n'a pas permis d'identifier de liens avec la variation des scores obtenus aux tâches en L2 par les jeunes.

À la lumière des données présentées, l'exposition des jeunes Innus au français est épisodique contrairement à celle d'un jeune grandissant dans un milieu linguistique homogène français. Cette exposition est essentiellement présente dans le cadre scolaire, dans les échanges entre amis ainsi que par la lecture et les médias de masse. La langue innue, quant à elle, est encore transmise dans la grande majorité des foyers et également présente dans d'autres contextes, qui nous ont toutefois paru non représentatifs de la réalité des jeunes dans les communautés. Nous avons mis en lumière certaines données qui semblent refléter la réalité. Pour d'autres données, il nous a semblé que les réponses traduisaient une attitude et une réaction, chez les jeunes, face au thème abordé, plutôt qu'une évaluation de la réalité linguistique. Cette hypothèse *a posteriori* mérite d'être explorée davantage. Cela signifie aussi que certaines parties des instruments de mesure devraient être réévaluées et combinées à d'autres outils de travail d'enquête afin d'être en mesure de mieux répondre à notre question de recherche, sur la base de données le plus fidèles possible.

En regard de ces observations, nous croyons donc que d'autres facteurs, d'ordres psychologique et social, moins explorés dans notre étude, mériteraient d'être considérés dans de futures recherches. L'attitude envers la situation d'apprentissage et la culture de la langue cible et la motivation intégrative de l'apprenant sont autant de variables qui, croyons-nous, à

la lumière des données obtenues, sont fortement liées à la réussite des jeunes aux tâches en L2. En résumé, nous avons présenté et interprété l'ensemble des résultats avec une certaine précaution, étant donné les limites de notre recherche, que nous exposons dans la prochaine section, suivie des pistes de recherche futures.

5.5 Limites de la recherche

Le type d'étude que nous avons entreprise comporte certaines limites qui font en sorte que nous devons rester prudente quant aux conclusions dégagées. De nombreux facteurs, touchant d'autres dimensions que celles explorées par notre étude, ont pu influencer les réponses données par les jeunes aux questionnaires. Également, plusieurs éléments ont pu influencer les résultats obtenus par les jeunes aux trois tâches en L2.

Les données recueillies dans notre enquête ont permis d'obtenir des renseignements pertinents sur l'environnement linguistique des jeunes et sur leurs compétences en L2, mais elles doivent être accompagnées des résultats d'autres recherches afin de refléter plus finement la réalité. Comme nous l'avons déjà souligné, les réponses fournies par les jeunes à certaines questions pourraient représenter la perception des répondants de leur propre identité, plutôt qu'être le reflet de la réelle exposition du jeune aux deux langues. De plus, les résultats aux tâches linguistiques ne reflètent pas de façon exhaustive les habiletés en français des jeunes Innus rencontrés. En effet, le temps restreint qu'ils ont eu pour effectuer les tâches, la nouveauté des tâches demandées et la présence d'expérimentatrices inconnues (non autochtones) sont autant de facteurs qui ont pu influencer les résultats de la recherche. Une première limite concerne donc la nature des instruments de mesure utilisés et leur cadre de passation.

Une autre limite concerne la maîtrise de la langue innue par les jeunes. Nous n'avons en effet pas évalué leurs compétences en L1. Cette évaluation, sur le plan de l'oral, aurait permis d'obtenir une indication plus révélatrice de la capacité des jeunes à maîtriser leur langue. Nous avons opté pour une interrogation sur l'exposition aux langues, le contact avec la L1 nous indiquant indirectement la maîtrise de celle-ci. Nous croyions pouvoir discriminer les jeunes ayant de meilleures aptitudes en L1 des autres, mais l'uniformité des réponses concernant l'exposition à l'innu n'a pas permis d'établir ces différences. L'innu est présent

dans tous les foyers et dans la majeure partie des interactions orales des jeunes avec leurs proches.

5.6 Pistes de recherche futures

Au regard de ces limites, quelques pistes de recherche seraient intéressantes à explorer. D'abord, étant donné l'uniformité du contexte linguistique dans lequel les jeunes Innus vivent, dans le domaine privé, il serait intéressant de mesurer les mêmes relations avec une population minoritaire plus hétérogène du point de vue des langues parlées avec les proches et voir si ces variables sont liées à la capacité à effectuer des tâches écrites dans la langue de l'école. Il serait également intéressant de mesurer la richesse lexicale des jeunes dans leur L1, ce qui permettrait une meilleure mesure du rôle de la L1 dans l'ALS. En effet, une évaluation de la maîtrise orale de la L1 par des expérimentateurs formés et locuteurs de la langue innue permettrait de mettre en lumière plus finement le rôle de la L1 dans le développement des habiletés en L2. Nous serions ainsi mieux placée et plus outillée pour proposer des interventions pédagogiques à partager avec les communautés selon les résultats que nous obtiendrions.

De plus, il serait pertinent d'approfondir davantage les éléments distinctifs des facteurs d'ordre psychologique, tels que la motivation et l'attitude ainsi que les perceptions des jeunes relativement au contact avec le français et à la culture véhiculée par cette langue. Ces facteurs interviennent dans le développement des compétences en L2 et également en L1. Il est toutefois difficile pour un jeune enfant de répondre à une série de questions concernant ses attitudes et ses opinions, c'est pourquoi nous avons opté pour la simplicité.

De nombreuses études, dans les écrits sur la culture autochtone, attestent de la nette distinction entre « culture locale » et « culture majoritaire » sans toutefois définir clairement ces expressions. Nous avons également adopté ce point de vue tout au long du mémoire, mais en rappelant que ce n'est plus la vie traditionnelle qui prévaut dans les communautés. Il serait souhaitable d'examiner plus en détail ce qui constitue la réalité culturelle des jeunes Innus et rappeler que ce n'est plus la vie traditionnelle qui prévaut dans les communautés. Plusieurs auteurs évoquent la dichotomie culturelle entre le milieu familial et le milieu scolaire, sans toutefois définir ces deux cadres sociaux.

D'autres pistes de recherche contiennent une dimension plus pédagogique. À la lumière de nos résultats, il serait intéressant d'approfondir nos connaissances au sujet du rôle exercé par la lecture, et ce, spécifiquement chez les populations de langues de tradition orale, pour qui la lecture dans la L1 est peu fréquente et, surtout, récente. Le fait de savoir lire et écrire, des savoirs qui étaient presque inexistants chez les Innus jusqu'à récemment, change leur rapport à la culture extérieure. Il serait intéressant d'en apprendre davantage sur ces thèmes qui peuvent expliquer la faible réussite scolaire actuelle, réussite tributaire des connaissances acquises en L2, la langue de l'école.

Il serait aussi pertinent de mener une étude longitudinale et ainsi comparer dans le temps la place des deux langues dans la vie des jeunes. Cela permettrait d'évaluer s'il y a changement dans la vitalité des deux langues dans les communautés ou dans la perception des jeunes de leur identité. Une présence sur le terrain à long terme avec des observations, des entrevues réalisées par des gens natifs des communautés et davantage de données sur les compétences des jeunes en français assurerait une meilleure compréhension des facteurs en jeu dans l'ALS chez les jeunes Innus.

La conclusion qui suit vise à présenter le sommaire des éléments essentiels de notre étude.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, l'environnement linguistique des jeunes d'une L1 minoritaire a été ciblé comme variable pouvant intervenir dans l'acquisition des compétences en L2. L'objectif de notre étude était d'examiner l'environnement bilingue dans lequel vivent les jeunes des communautés innues d'aujourd'hui en relation avec les compétences en français de ces jeunes. Plus spécifiquement, nous avons observé les liens entre les réponses données par les jeunes sur les contextes d'utilisation de l'innu – la langue maternelle autochtone – et du français – la langue de l'école – et leur capacité à répondre à des tâches linguistiques écrites en français. À cette fin, nous avons ciblé l'une des onze nations autochtones du Québec, la nation innue. Nous avons rencontré 189 jeunes Innus provenant de six écoles primaires différentes réparties sur une distance de plus de 600 kilomètres le long de la Côte-Nord du Saint-Laurent.

L'étude menée a d'abord permis de connaître l'évaluation que font les jeunes de leur contact avec les deux langues dans leurs communautés, et ce, dans un ensemble de contextes, familial et social, définis. D'après nos résultats, les jeunes Innus interrogés, scolarisés principalement en français, sont davantage exposés au français grâce à la lecture, aux médias audiovisuels et aux divers loisirs qu'ils pratiquent. Par ailleurs, ils utilisent davantage la langue innue avec les membres de leurs familles et avec leurs amis et également lors de la pratique de diverses activités. De nombreux jeunes, comme nous l'avons montré, semblent avoir surévalué la place de la langue innue et de la langue française dans la lecture et de la langue innue dans divers loisirs. Face à ce constat, il ressort que les répondants auraient rempli les questionnaires en suivant certaines tendances qui ne reflètent pas toujours de façon fidèle leur réel environnement bilingue. Sans vouloir donner une interprétation hâtive, nous avons proposé l'idée que les réponses données par les jeunes nous informent de leur perception de l'environnement dans lequel ils grandissent et de leur attitude face à la culture locale et la culture dominante. Les renseignements au sujet des langues auxquelles les jeunes sont exposés dans divers contextes ont été amassés dans le but non seulement d'observer

l'environnement linguistique, mais également afin de les mettre en relation avec des données sur les compétences en L2, mesurées par trois tâches linguistiques écrites.

La mise en relation des données concernant la place occupée par les deux langues dans la vie des jeunes avec leurs résultats aux trois tâches écrites en L2 a permis de répondre à notre question de recherche de départ, soit : *Quelle est la relation entre l'évaluation des jeunes quant à leur degré d'exposition au français et à l'innu et leurs résultats à des tâches écrites en L2?*

Notre recherche cherchait en effet à cibler le type d'exposition aux langues relié à la réussite aux tâches, et ce, afin d'identifier le rôle de diverses variables dans l'acquisition d'une langue seconde chez les jeunes Autochtones. Nous avons en notre possession les résultats à trois tâches écrites en français obtenus par les mêmes élèves dans le cadre d'une autre recherche, à laquelle nous avons nous-même participé. Nous avons traité statistiquement ces résultats en relation avec les réponses au questionnaire. Les conclusions dégagées des corrélations obtenues sont présentées ci-dessous.

D'abord, les corrélations dévoilent que l'évaluation des participants de leurs pratiques de lecture en français et de leur exposition au français dans les loisirs sont les variables reliées à la réussite aux tâches en L2. En effet, les jeunes qui ont mentionné dans le questionnaire lire le plus en français sont les mêmes jeunes qui ont obtenu les meilleurs résultats à l'une des trois tâches, soit celle où des synonymes devaient être trouvés à 40 mots donnés. De plus, les jeunes qui ont déclaré avoir une fréquence élevée de loisirs en français sont les mêmes qui ont le mieux répondu à deux des trois tâches; celle des synonymes et celle de production écrite, dans laquelle il était demandé de compléter dix phrases écrites en français. Ces résultats concordent avec les recherches dans le domaine qui mettent en lumière les effets positifs de la lecture et de l'exposition à une L2 dans l'acquisition de celle-ci par le jeune apprenant. Ces corrélations sont d'autant plus intéressantes dans un milieu où les jeunes parlent à la maison une langue qui n'est pas celle des tâches effectuées et de l'école.

Nous avons également constaté que les déclarations des jeunes au sujet des langues parlées avec les proches ne sont pas reliées aux résultats obtenus aux trois tâches linguistiques en français. Ainsi, en ce qui concerne la population choisie, l'exposition aux langues dans les échanges oraux avec les proches n'est pas un facteur lié à la variation des

résultats aux tâches en français. Nous pourrions expliquer ces résultats par l'uniformité du contexte linguistique dans lequel les jeunes vivent, dans le domaine privé, où les interactions sont essentiellement en innu. Toutefois, il se pourrait, même dans un contexte d'exposition hétérogène, que l'exposition aux langues dans les interactions orales ne soit pas une variable liée aux compétences acquises dans une L2.

Finalement, il est important de rappeler qu'une partie de notre recherche avait une valeur exploratoire. Notre étude pourra se poursuivre sous forme d'autres recherches, de plus grande envergure, demandant la collaboration de plusieurs membres des communautés. Cela permettrait de comprendre un peu mieux les multiples dimensions reliées à l'ALS chez les jeunes Innus, voire chez les jeunes de langues minoritaires en général, confrontés à des problématiques semblables.

La fin de ce mémoire marque le début du parcours.

RÉFÉRENCES

- Allen, S. 2007. « The future of Inuktitut in the face of majority languages: Bilingualism or language shift? ». *Applied linguistics*, vol. 28, no 3, p. 515-536.
- Allen, S., M. Crago et D. Pesco. 2006. « Majority language exposure on minority language skills: The case of Inuktitut ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9, no 5, p. 578-597.
- Anderson, R. C., P. T. Wilson et L. G. Fielding. 1988. « Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School ». *Reading Research Quarterly*, vol. 23, no 3, p. 285-303.
- Assemblée des Premières Nations. 2006. *Les 10 ans de la Commission royale sur les peuples autochtones: Bilan*. Ottawa.
- Baker, C. 2000. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. 2^e édition, Multilingual Matters.
- Battiste, M. 1995. « Introduction ». In *First Nations in Canada: The Circle Unfolds*, sous la dir. de M. Battiste et J. Barman, vii-xx. Vancouver: UBC Press.
- _____. 2000. « Maintaining Aboriginal Identity, Language, and Culture in Modern Society ». In *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*, sous la dir. de M. Battiste, p. 192-207. Vancouver: UBC Press.
- Beaud, J.-P. 2003. « L'échantillonnage ». p. 122-144. Voir Gauthier, B. (dir. publ.). 2003.
- Beentjes, J.W.J., et T.H.A. Van der Voort. 1988. « Television's impact on children's reading skills: A review of research ». *Reading Research Quarterly*, vol. 23, p. 389-413.
- Bell, D. 2004. *Sharing Our Success: Ten Case Studies in Aboriginal Schooling*. The Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Bernaus, M., A-M. Masgoret, R.C. Gardner et E. Reyes. 2004. « Motivation and Attitudes Towards Learning Languages in Multicultural Classrooms ». *International Journal of Multilingualism*, vol. 1, no 2, p. 75-89.
- Berry, J. W. 1989. « Acculturation et adaptation psychologique ». In *La recherche interculturelle*, sous la dir. de J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos, et P. R. Dasen, p. 135-145. Paris: L'Harmattan.

- _____. 1990. « Psychology of Acculturation: Understanding Individuals Moving Between Cultures ». In *Applied Cross-cultural Psychology*, sous la dir. de R. W. Brislin, p. 232-253. Beverly Hills: Sage.
- Bialystok, E. 1991. « Introduction ». In *Language processing in bilingual children*, sous la dir. de E. Bialystok, p. 1-9. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., et J. Cummins. 1991. « Language, cognition, and education of bilingual children ». In *Language processing in bilingual children*, sous la dir. de E. Bialystok, p. 222-232. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blais, A., et C. Durand. 2003. « Le sondage ». p. 387-429. Voir Gauthier, B. (dir. publ.). 2003.
- Bluteau, N. 2004. « Les politiques canadiennes d'éducation des Autochtones de 1600 à 2003 et la prise en charge de l'éducation par la communauté innue de Betsiamites: une étude de cas de 1981 à 2003 ». Mémoire de maîtrise, Winnipeg, Université du Manitoba.
- Bougie, É., S. Wright et D. Taylor. 2003. « Early heritage-language education and the abrupt shift to a dominant-language classroom: impact on the personal and collective esteem of Inuit children in arctic Québec ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 6, no 5, p. 2-26.
- Burnaby, B. 1996. « Aboriginal Language Maintenance, Development, and Enhancement: A Review of Literature ». In *Stabilizing Indigenous Languages*, sous la dir. de G. Cantoni, p. 22-40. Flagstaff: Northern Arizona University, Center for Excellence in Education.
- Burnaby, B. et M. MacKenzie. 2001. « Cree Decision Making Concerning Language: A Case Study ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 22, no 3, p. 191-209.
- Canada. 2007. « Chapitre 5: Apprentissage chez les Autochtones », In *Rapport sur l'enseignement au Canada: État de l'apprentissage au Canada. Pas le temps de s'illusionner*, Conseil canadien sur l'apprentissage, p. 65-81. Ottawa.
- _____. 2006. « Profils des communautés de 2006 ». *Recensement*, données en ligne: <http://www12.statcan.ca/english/census06/data/profiles/community/Index.cfm?Lang=F>. Statistique Canada. Consulté pour la dernière fois le 10 mai 2008.
- _____. 2001. « Profils des communautés de 2001 ». *Recensement*, données en ligne: <http://www12.statcan.ca/english/Profil01/CP01/Index.cfm?Lang=F>. Statistique Canada. Consulté pour la dernière fois le 3 août 2007.
- _____. 1996. « Profils des communautés de 1996 ». *Recensement*, données en ligne: http://www12.statcan.ca/francais/Profil/PlaceSearchForm1_F.cfm. Statistique Canada. Consulté pour la dernière fois le 15 juillet 2007.

- _____. ministère des Affaires indiennes et du nord-canadien. 2007. *Modèle national de l'entente globale de financement pour les premières nations et les conseils tribaux pour 2007-2008*. En ligne: http://ainc-inac.gc.ca/pr/pub/compfn_f.pdf. Consulté le 7 juillet 2007.
- Chami, H. 1999. « Quelques facteurs extralinguistiques qui sous tendent le maintien ou l'abandon d'une langue minoritaire : le cas du berbère en Algérie ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Christian, D., E. R. Howard et M. I. Loeb. 2000. « Bilingualism for All: Two Way Immersion Education in the United States ». *Theory into practice*, vol. 39, no 4, p. 251-266.
- Commission de l'éducation du Québec. 2007. Voir Québec, Commission de l'éducation. 2007.
- Collier, V.P. 1989. « How long? A synthesis of research on academic achievement in second language ». *TESOL Quarterly*, vol. 23, no 1, p. 509-531.
- _____. 1992. « A Synthesis of Studies Examining Long-Term Language Minority Student Data on Academic Achievement ». *Bilingual Research Journal*, vol. 16, no 1-2, p. 187-212.
- Crystal, D. 2000. « Why does languages die? ». In *Language Death*, sous la dir. de D. Crystal, p. 68-90. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
- Cullinan, B. E. 2000. « Independent Reading and School Achievement ». *School library media research*, vol. 3, American Library Association. En ligne, <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/independent.cfm> . Consulté le 9 juillet 2007.
- Cummins, J. 1981. *Bilingualism and minority-language children*. Language and literacy series. Toronto: Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- _____. 1991. « Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children ». In *Language processing in bilingual children*, sous la dir. de E. Bialystok, p. 70-89. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doige, L.A.C. 2001. « Literacy in Aboriginal Education: An Historical Perspective ». *Canadian Journal of Native Education*, vol. 25, no 2, p. 117-128.
- Dorais, L.-J. 1992. « Les langues autochtones d'hier à aujourd'hui ». In *Les langues autochtones du Québec*, sous la dir. de J. Maurais, chapitre II, p. 61-114. Québec: Conseil supérieur de la langue française.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. London: Lawrence Erlbaum.

Drapeau, L. 1993. *Issues in language and education for native population in Québec*. Étude présentée à la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, décembre.

_____. 1994a. « L'utilisation des langues autochtones en milieu scolaire ». *Vie pédagogique*, vol. 87, p. 15-18.

_____. 1994b. « Bilinguisme et érosion lexicale dans une communauté montagnaise ». In *Langues et sociétés en contact*, sous la dir. de P. Martel et J. Maurais, p. 363-376. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

_____. 1995. « Code-switching in Caretaker Speech and Bilingual Competence in a native Village of Northern Quebec ». *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 113, p. 157-164.

_____. 1998. « Aboriginal languages: current status ». In *Languages in Canada*, sous la dir. de J. Edwards, p. 144-159. Cambridge: Cambridge University Press.

Drapeau, L., et J.-C. Corbeil. 1992. « Les langues autochtones dans la perspective de l'aménagement linguistique ». In *Les langues autochtones du Québec*, sous la dir. de J. Maurais, chapitre VIII, p. 387-414. Québec: Publications du Québec.

Drapeau, L., et L. R. Moar. 1996. « La situation de la langue montagnaise à Mashteuiatsh ». *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. XXVI, no 1, p. 33-42.

Dutcher, N. et G.R. Tucker (en coll.). 1997. *The Use of First and Second Languages in Education: A Review of Educational Experience*. Washington D.C, Banque mondiale.

Ehrman, M. E., B. L. Leaver et R. L. Oxford. 2003. « A brief overview of individual differences on second language learning ». *System*, vol. 31, p. 313-330.

Fenneteau, H. 2002. *Enquête : entretien et questionnaire*, Paris, Éditions Dunod.

Ferguson, C. 1959. « Diglossia », In *Language in Culture and Society*, sous la dir. de D. Hymes, p. 429-439. Université de Pennsylvanie.

Fishman, J. A. 1972. *Language and Nationalism*. Massachusetts: Newbury House.

_____. 2000. *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Multilingual Matters.

Francis, N., et C. Paciotto. 2004. « Bilingüismo y diglosia en la Sierra Tarahumara: Fundamentos de la evaluación del lenguaje ». *Pueblos Indígenas y Educación*, no. 55, p. 57-82.

- Francis, N., et J. A. Reyhner. 2002. *Language and literacy teaching for indigenous education: a bilingual approach*. Bilingual education and bilingualism, Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.
- Freed, B. F., D. P. Dewey, N. Segalowitz et R. Halter. 2004. « The language contact profile ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 26, p. 349-356.
- Gardner, R. C. 1960. « Motivational variables in second-language acquisition ». Thèse de doctorat, Montréal: Université McGill.
- _____. 1985. *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., et A. E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Massachusetts: Newbury House.
- Gauthier, B. (dir. publ.). 2003. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. 2003. « La structure de la preuve ». p. 129-158. Voir Gauthier, B. (dir. publ.). 2003.
- Gauthier, R. 2005. « La rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire: Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones ». Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi.
- Genesee, F. 2004. « What do we know about bilingual education for majority language students ». In *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*, sous la dir. de T.K. Bhatia et W. Ritchie, p. 547-576. Blackwell.
- Glynn, T., M. Berryman, K. Loader et T. Cavanagh. 2005. « From Literacy in Maori to Biliteracy in Maori and English: A Community and School Transition Programme ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 8, no 5, p. 433-454.
- Graham, C. R., et C. Brown. 1996. « The effects of acculturation on second language proficiency in a community with a two way bilingual program ». *The Bilingual Research Journal*, vol. 20, no 2, p. 235-260.
- Greaney, V. 1980. « Factors Related to Amount and Type of Leisure Time Reading », *Reading Research Quarterly*, vol. 15, no 3, p. 337-357.
- Greaney V., et M. Hegarty. 1987. « Correlates of leisure-time reading ». *Journal of Research in Reading*, vol. 10, no 1, février, p. 3-20.
- Hafiz, F. M., et I. Tudor. 1989. « Extensive reading and the development of language skills ». *English Language Teaching Journal*, vol. 43, no 1, p. 4-11.

- Hagège, C. 2002. *Halte à la mort des langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Hamel R. E. 1996. « The inroads of literacy in the Hñähñú communities in central Mexico ». *International journal of the sociology of language*, vol. 3 no 119, p. 13-42
- Hamel, R. E., et N. Francis. 2006. « The Teaching of Spanish as a Second Language in an Indigenous Bilingual Intercultural Curriculum ». *Language, Culture and Curriculum*, vol. 19, no 2, p. 171-188.
- Hampton, E. 1995. « Towards a redefinition of Indian Education ». In *First Nations in Canada: The Circle Unfolds*, sous la dir. de M. Battiste et J. Barman, p. 5-46. Vancouver: UBC Press.
- Henchey, N. 2005. *Moving Forward in Aboriginal Education: Proceeding of a national policy roundtable*. Society for the Advancement of Excellence in Education. Montreal: Université Concordia, 22 février.
- Hornberger, N. H. 1988. *Bilingual education and language maintenance: a Southern Peruvian Quechua case*. Topics in Sociolinguistics, Foris.
- Hornberger, N. H., et S. M. Coronel-Molina. 2004. « Quechua language shift, maintenance, and revitalization in the Andes: the case for language planning ». *International journal of the sociology of language*, no 167, p. 9-67.
- Hurd, M. 1993. « Minority Language Children and French Immersion: Additive Multilingualism or Subtractive Semi-Lingualism ». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 49, no 3, p. 514-525.
- Karsenti T. et L. Savoie-Zajc. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Kirkness, V. K. 1999. « Aboriginal education in Canada: A retrospective and a prospective ». *Journal of American Indian Education*, vol. 39, no 1, automne, p. 14-30.
- King, L. 2003. *L'éducation dans un monde multilingue*. UNESCO.
- King, K. 2004. « Language Policy and Local Planning in South America: New Directions for Enrichment Bilingual Education in the Andes ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 7, no 4, p. 334-347.
- Krauss, M. 1992. « The world's languages in crisis », *Language*, vol. 68, no 1, p. 4-10.

- _____. 1996. « Status of Native American language endangerment ». In *Stabilizing Indigenous Languages*, sous la dir. de G. Cantoni, p. 16-21. Flagstaff: Northern Arizona University, Center for Excellence in Education.
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- _____. 1985. *The Input hypothesis: Issues and Implications*. New York, Longman.
- _____. 1989. « We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis ». *Modern Language Journal*, vol. 73, p. 440-464.
- Lafleur, D., et C. Mercier. 2007. « Les défis du français au Nunavik ». 28^e Congrès de l'AQEFLS, 4 mai, Montréal, UQAM.
- Laguerre, P.-M. 1983. « Situation sociolinguistique des enfants d'immigrants haïtiens au Québec langue, milieu social ». Thèse de doctorat, Montréal: Université McGill.
- Lambert, W. E. 1972. *Language, Psychology, and Culture*. Californie, Presses Universitaires de Stanford.
- _____. 1974. « Culture and language as factors in learning and education ». In *Cultural Factors in Learning and Education*, sous la dir. de F. Aboud et R. D. Meade. Bellingham, Washington: Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- Lapointe, L. 1998. *Rapport d'évaluation des élèves de l'école Olamen*. Conseil des Montagnais de La Romaine.
- Lavoie, C. 2001. « La réussite scolaire des jeunes autochtones ». *Psychologie Québec*, juillet, p. 19-21.
- Leavitt, R. 1995. « Language and Cultural Content in Native Education ». In *First Nations in Canada: The Circle Unfolds*, sous la dir. de M. Battiste et J. Barman, p. 124-138. Vancouver: UBC Press.
- Lefrançois, P. 2001. « Le point sur les transferts dans l'écriture en L2 ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 58, no 2, décembre, p. 223-245.
- MacIntyre, P. D. 2004. « Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition ». In *Individual Differences and Instructed Language Learning*, sous la dir. de P. Robinson, p. 45-68, Language Learning and Language Teaching.
- Manseau, G. 2004. *Rapport d'évaluation de la mesure d'immersion en français à l'école Olamen de la Romaine*. Sept-Îles, Québec: Institut culturel et éducatif montagnais.

- _____. 2005. *Rapport de recherche en vue d'un: énoncé de politique sur la langue innue*. Sept-Îles, Québec: Institut culturel et éducatif montagnais.
- Martinet, A. 1982. « Bilinguisme et diglossie, appel à une vision dynamique des faits ». *La Linguistique : Revue de la société internationale de linguistique fonctionnelle*. vol. 18, Fascicule 2, p. 5-16.
- Maurais, J. 1992. « La situation des langues autochtones d'Amérique ». In *Les langues autochtones du Québec*, sous la dir. de J. Maurais, chapitre I, p. 1-60. Québec: Publications du Québec.
- McCarty T. L. 2003. « Revitalising Languages in Homogenising Times ». *Comparative Education*, vol. 39, no 2, p. 147-163
- Moore, D. 2001. « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? ». *ELA Revue de didactologie des langues-cultures*, Didier érudition, vol. 1, no 121, p. 71-78.
- Morris, L. (sous la dir.) 2007. *L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves allophones de la maternelle à la 6e année du primaire: les défis à relever*, Rapport présenté au FQRSC.
- _____. 2006. *Description du projet de recherche : L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves allophones de la maternelle à la 6e année du primaire: les défis à relever*, Description présentée au FQRSC.
- Norris, M. J. 2003. « La diversité et la situation des langues autochtones au Canada ». In *Perspectives canadiennes et françaises sur la diversité: Les actes de la conférence*, 16 p., 16 octobre, Partie 2: conceptualisation et mesure de la diversité au Canada, Publication du Patrimoine canadien.
- Norris, M. J., et L. Jantzen. 2002. *De génération en génération: Survie et préservation des langues autochtones du Canada au sein des familles, des collectivités et des villes*. Affaires indiennes et du Nord Canadien.
- Paciotto, C. 2004. « Language Policy, Indigenous Languages and the Village School: A Study of Bilingual Education for the Tarahumara of Northern Mexico ». *Bilingual Education in Bilingualism*, vol. 7, no 6, p. 529-548.
- Picard-Canapé, M. 1992. « L'avenir de la langue montagnaise ». In *Les langues autochtones du Québec*, sous la dir. de J. Maurais, p. 373-379. Québec: Publications du Québec.
- Québec. 2008. « La langue d'enseignement : indicateurs pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, secondaire, le collégial et l'université », Fascicule 4 : *Suivi de la situation linguistique*, Office québécois de la langue française.

- _____. 1998. « Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone du Québec ». *Bulletin statistique de l'éducation*, no 7.
- _____. 2001. *Les Amérindiens et les Inuits du Québec. Onze nations contemporaines*. Secrétariat aux affaires autochtones.
- _____. 2004. « L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec ». *Bulletin statistique de l'éducation*, no 30.
- _____. 2007. *La réussite scolaire des Autochtones*. Rapport de la Commission de l'éducation du Québec.
- Reyhner, J. 1990. « A description of the Rock Point community school bilingual education program ». In *Effective Language Education Practices and Native Language Survival*, sous la dir. de J. Reyhner, chapitre 7, p. 95-106. Choctaw, OK: Native American Language Issues.
- Rodrigo, V., S. Krashen, et B. Gribbons. 2004. « The Effectiveness of Two Comprehensible-Input Approaches to Foreign Language Instruction at the Intermediate Level ». *System*, vol. 32, no 1, p. 53-60.
- Sarrasin, R. 1994. « Bilinguisme et biculturalisme chez les atikamekw ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 19, no 2, p. 165-181.
- _____. 1998. « L'enseignement du français et en français en milieu amérindien au Québec : Une problématique ethnopédagogique ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 1, no 1-2, p. 107-125.
- Schumann, J. H. 1976a. « Social distance as a factor in second language acquisition ». *Language Learning*, vol. 26, no 1, p. 135-143.
- _____. 1976b. « Second language learning. The pidginization hypothesis ». *Language Learning*, vol. 26, no 2, p. 391-408.
- _____. 1986. « Research on the acculturation model for second language acquisition ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 7, no 5, p. 379-392.
- Soto, L. D. 1993. « Curriculum and Instruction Research: Native Language For School Success ». *Bilingual Research Journal*, vol. 17, no 1-2, p. 83-97.
- Spada, N. 1985. « Effects of Informal Contact on Classroom Learners ». *TESL Canada Journal*, vol. 2, no 2, p. 51-62.
- _____. 1986. « The interaction between types of contact and types of instruction : Some effects on the second language proficiency of adult learners ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 8, p. 181-199.

- Stanovich K. E., et A. E. Cunningham. 1997. « Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later ». *Developmental Psychology*, vol. 33 no 6, novembre, p. 934-945.
- Taylor, D., et S. C. Wright. 2003. « Do aboriginal students benefit from education in their heritage language? Results from a ten-year program of research in Nunavik ». *Canadian Journal of Native Studies*, vol. 23, no 1, p. 1-24.
- Tucker, G.R. 1999. *A global perspective on bilingualism and bilingual education*. Center of applied linguistics. En ligne: <http://www.cal.org/resources/Digest/digestglobal.html> . Consulté le 25 mai 2007.
- Zimmerman, B. J., A. Bandura et M. Martinez-Pons. 1992. « Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting ». *American Educational Research Journal*, vol. 29, no. 3. (automne), p. 663-676.

Pages web consultées:

- *Centre for Applied Linguistics*: www.cal.org
- *Conseil national Attikamek*: www.atikamekwsipi.com
- *Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM)*: www.icem.ca
- *Secrétariat aux affaires autochtones (2007)* : www.autochtones.gouv.qc.ca
- *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006 : Les membres des Premières nations* : www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/aboriginal

APPENDICE A
CARTE DES NATIONS AUTOCHTONES AU QUÉBEC



Affaires Indiennes
et du Nord Canada

Indian and Northern
Affairs Canada

Canada

APPENDICE B
PROTOCOLE DE PASSATION

Protocole de passation

Questionnaire aux élèves innus : LES LANGUES DANS TA VIE!

REMARQUES

- Temps prévu pour l'ensemble du questionnaire : 30 minutes.
- Les répondants répondent de façon individuelle.
- L'expérimentateur lit chacune des questions à voix haute et les répondants remplissent le questionnaire au même rythme (condition idéale).
- L'expérimentateur peut répondre aux questions des répondants.

CONSIGNES GÉNÉRALES

L'expérimentateur annonce qu'il distribuera un questionnaire et dit les consignes générales :

« Je vous distribue un questionnaire pour connaître la place qu'occupent le français et l'innu dans votre vie. Pour répondre au questionnaire, vous allez devoir penser aux langues que vous connaissez et à celles que vous utilisez dans différentes situations, à la maison ou avec les amis par exemple ».

« Je vais lire les questions et on va tous aller au même rythme une question à la fois pour être certains que tout le monde comprend bien chacune des questions. »

1. L'expérimentateur distribue le questionnaire et demande à un répondant de lire la petite introduction.
2. Il mentionne lorsqu'il faut tourner la page « ***On tourne la page et on va à la page...*** » et s'assure que tous sont à la même page.
3. À la fin, l'expérimentateur demande aux répondants de revoir leurs réponses afin de s'assurer qu'ils ont bien répondu à toutes les questions et il récupère les questionnaires de chacun des répondants en s'assurant que le nom est inscrit lisiblement sur chacune des copies.

CONSIGNES PARTICULIÈRES

Question 2

Date de naissance : Pour aider le répondant, penser au *jour d'anniversaire*. Si le répondant ne connaît pas l'année de sa naissance, il peut écrire son âge.

Question 4

Tu choisis OUI ou NON pour chacune des questions.

Question 5

Tu choisis une seule réponse pour A et une seule réponse pour B.

Question 6

Si le répondant connaît seulement quelques mots de la langue, il n'écrit pas le nom de cette langue. Ce doit être des langues qu'il utilise, qu'il peut bien parler et qu'il comprend bien. ***L'ordre n'est pas important.***

Questions 7 à 10

Le répondant doit penser *en général*.

Questions 11 à 16

Tu choisis une seule réponse pour A (en français) et une seule réponse pour B (en innu).

L'expérimentateur aide le répondant sur l'évaluation qu'il fait du temps qu'il consacre à chacun de ses passe-temps. Question 11 : Je regarde JAMAIS la télévision en français, ça veut dire que tu regardes aucune émission en français. PRESQUE JAMAIS, c'est très rare. PARFOIS ça arrive desfois ou quelques fois par semaine, SOUVENT c'est tous les jours par exemple.

L'expérimentateur peut donner des pistes de ce type et aider le répondant dans son interprétation.

Question 17

L'ordre n'est pas important. Le répondant choisit 1 seule langue par activité, la langue principalement parlée. Si le répondant dit qu'il parle les deux langues (50-50) il peut cocher les deux.

Questions 18 et 19

Tu choisis une seule réponse.

Commentaires de l'expérimentateur :

APPENDICE C
QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES

LES LANGUES DANS TA VIE !

Bonjour! Tes réponses vont nous permettre de connaître la place de la langue française et de la langue innue dans ta vie. Merci de répondre aux questions!

1. Ton nom : _____

☐ Fille ☐ Garçon

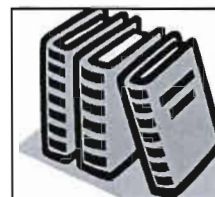
2. Ta date de naissance : _____ / _____ / _____
(jour) (mois) (année)

3. Ton année scolaire : ☐ 4^e ☐ 5^e ☐ 6^e

LES LANGUES ÉCRITES

4. Lis-tu parfois...

	OUI	NON
A. des romans en français?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. des romans en innu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. des bandes dessinées en français?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. des bandes dessinées en innu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. des revues ou des journaux en français?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. des revues ou des journaux en innu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



5. Combien de romans lis-tu environ par mois?

	0 ou 1	2 ou 3	4 ou 5	Plus de 5
A. en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. en innu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LES LANGUES PARLÉES

6. Écris le nom des langues que tu comprends et que tu parles :

1. _____
2. _____
3. _____

7. Avec tes frères, tes sœurs et tes cousins, quelle(s) langue(s) parles-tu?

Le français	Presque toujours le français	Presque toujours l'innu	L'innu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Avec tes parents, quelle(s) langue(s) parles-tu?

Le français	Presque toujours le français	Presque toujours l'innu	L'innu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Avec tes grands-parents, quelle(s) langue(s) parles-tu?

Le français	Presque toujours le français	Presque toujours l'innu	L'innu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Quand tu joues avec tes amis à l'extérieur de l'école, quelle(s) langue(s) parles-tu?

Le français	Presque toujours le français	Presque toujours l'innu	L'innu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LES PASSE-TEMPS

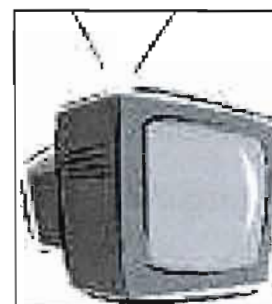
11. J'écoute la radio...

	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent
A. en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. en innu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



12. Je regarde des émissions de télévision...

	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent
A. en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. en innu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



13. Je regarde des films (à la télévision ou au cinéma)...

	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent
A. en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. en innu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



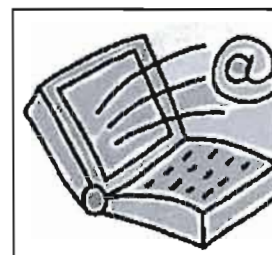
14. Je lis des magazines, des revues ou des journaux...

	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent
A. en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. en innu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



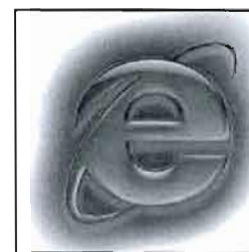
15. J'écris des courriels (e-mails) et je clavarde (chatte)...

	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent
A. en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. en innu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



16. Je vais dans Internet...

	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent
A. en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. en innu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



17. A. Participes-tu à une ou plusieurs activités après l'école?

(Exemples : événements organisés par la communauté, équipe de sport, chorale, danse, cours de langue, etc.)

☐ OUI ☐ NON

B. Si tu as répondu OUI, remplis le tableau suivant :

Nom de mon activité	Nombre d'heures par semaine	Langue parlée pendant cette activité	
		Français	Innu
1.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TON OPINION

18. Complète la phrase : *Quand je parle en français...*

je suis toujours capable de dire ce que je veux dire.	<input type="checkbox"/>
j'ai un peu de difficulté à dire ce que je veux dire.	<input type="checkbox"/>
j'ai beaucoup de difficulté à dire ce que je veux dire.	<input type="checkbox"/>
je suis incapable de dire ce que je veux dire.	<input type="checkbox"/>

19. Complète la phrase : *Quand je parle en innu...*

je suis toujours capable de dire ce que je veux dire.	<input type="checkbox"/>
j'ai un peu de difficulté à dire ce que je veux dire.	<input type="checkbox"/>
j'ai beaucoup de difficulté à dire ce que je veux dire.	<input type="checkbox"/>
je suis incapable de dire ce que je veux dire.	<input type="checkbox"/>

Merci beaucoup d'avoir répondu à notre questionnaire!

À bientôt!

APPENDICE D
TÂCHE DE SYNONYMES

Nom : _____

Synonymes

Consigne : Dans la colonne de droite, tu trouveras les premières lettres d'un synonyme du mot de la colonne de gauche. Il faut compléter les lettres qui manquent à autant de mots que possible. Chaque tiret représente une lettre à trouver.

Avant de commencer, nous ferons deux exemples ensemble.

Mot Synonyme

lourd pe_ _ _ _

détester ha_ _

MOT	SYNONYME
1. papa	pè_ _
2. sol	te_ _ _
3. voiture	au_ _ _ _ _ _ _
4. fêter	cé_ _ _ _ _
5. lancer	ti_ _ _
6. géant	én_ _ _ _
7. heureux	co_ _ _ _ _
8. extraordinaire	me_ _ _ _ _ _ _
9. commencer	dé_ _ _ _ _

Nom : _____

10. laisser	ab _ _ _ _ _
11. couper	tr _ _ _ _ _
12. gagnant	ch _ _ _ _ _
13. récit	co _ _ _
14. peine	ch _ _ _ _ _
15. frapper	he _ _ _ _ _
16. changer	mo _ _ _ _ _
17. déclarer	an _ _ _ _ _
18. surprendre	ét _ _ _ _ _
19. cadeau	d _ _
20. compétition	co _ _ _ _ _
21. sembler	pa _ _ _ _ _
22. hausse	au _ _ _ _ _
23. tomber	ch _ _ _ _
24. juger	év _ _ _ _ _
25. fin	co _ _ _ _ _

Nom : _____

26. bas	in_ _ _ _ _
27. conversation	di_ _ _ _ _
28. maison	do_ _ _ _ _
29. prendre	sa_ _ _ _
30. garder	co_ _ _ _ _
31. atmosphère	am_ _ _ _ _
32. amusant	co_ _ _ _ _
33. continuer	po_ _ _ _ _
34. signe	in_ _ _ _ _
35. fidèle	dé_ _ _ _
36. capacité	ha_ _ _ _ _
37. avantage	at_ _ _
38. situation	co_ _ _ _ _
39. patrimoine	hé_ _ _ _ _
40. riche	pr_ _ _ _ _

APPENDICE E
TEXTE LACUNAIRE

Nom : _____

II était une fois ...

Lis le texte suivant et complète les verbes. Assure-toi de bien faire l'accord avec le sujet.

Il y a très longtemps il y avait un enfant, Mio, qui avait envie de vivre des aventures avec ses amis. Pendant tout l'été ils jou _____ au chevalier et invent _____ des histoires de châteaux et de princesses. Lorsque l'automne arriv _____ et que le blé mûr _____ dans les champs, ils part _____ sur la route de la montagne. Ils cheminaient depuis quelques heures dans le bois et commençaient à avoir soif lorsque tout à coup ils aperç _____ une source au loin. Ils cour _____ jusqu'à la source et b _____ l'eau fraîche. Puis, levant les yeux, ils v _____ qu'un message était écrit sur le rocher d'où coulait la source. Ils l _____ : «Qui me boit ...» et le reste était *effacé*. Soudain le rocher boug _____ et un être étrange appar _____ . Celui-ci rassur _____ les enfants et leur expliqu _____ que l'eau qu'ils avaient bue était magique et qu'elle leur donnerait des pouvoirs surprenants. Cela pi _____ à Mio qui demand _____ comment ils pouvaient utiliser ces pouvoirs. L'être étrange les condui _____ à l'entrée d'une grotte où se trouvait un monstre qui terrorisait toute la région et il leur di _____ qu'avec les pouvoirs conférés par l'eau, ils pouvaient tuer le monstre et délivrer les gens de ce fléau. Les enfants se réjou _____ de connaître une aventure mais ils n'étaient pas rassurés. Seraient-ils capables de combattre le monstre? Ils se tu _____ , réfléch _____ , et décid _____ d'un plan d'attaque. Voici ce qu'ils f _____ . Mio pr _____ un bâton et en touch _____ le sol. Un énorme trou se cré _____ dans le chemin. Puis, tous les enfants sauf Mio se t _____ à l'entrée de la grotte et cri _____ pour attirer le monstre à l'extérieur. Ils attend _____ . Lorsque le monstre s'approch _____ , les enfants s'enfu _____ , mais pas trop vite pour s'assurer que le monstre les suivait. Quand le monstre f _____ à l'extérieur, Mio pouss _____ un cri et, grâce à ses pouvoirs magiques, un rocher v _____ bloquer l'entrée de la grotte. Il interd _____

Nom : _____

ainsi la retraite au monstre. Les autres enfants raient _____ leur course lorsqu'ils arrivèrent au trou du chemin, ils firent _____ un bond magique qui les transporta _____ de l'autre côté. Le monstre qui les poursuivait continua _____ sur sa *lancée* et tomba _____ dans le trou. À ce moment, les enfants dirent _____ une formule et il se mit _____ à tomber de l'eau magique sur le monstre. L'eau rouge _____ et grésilla _____ au contact du monstre. Les rugissements du monstre diminuèrent _____, puis s'arrêtèrent _____. Mio crut _____ qu'ils l'avaient tué. En fait, il ne mourut _____ pas mais son caractère s'adoucit _____ et il se transforma _____ en chaton. C'est ainsi que les enfants vainquirent _____ le monstre; ils en connurent _____ une grande fierté. Mais que faire maintenant? Mio craignait _____ que le chaton ne meure dans son trou, et il obtint _____ l'aide de ses amis pour le sortir de là. Il le secourut _____, l'essuya _____ et il devint _____ son ami. Les enfants se souvinrent _____ du message écrit sur la source. Ils y retournèrent _____ et écrivirent _____ «...vaincra ».

APPENDICE F
TÂCHE DE PRODUCTION ÉCRITE

Nom : _____

Production écrite

En tenant compte des mots qui te sont donnés, invente ce que tu veux pour compléter les phrases. Tu ne peux pas changer les mots. Exemple :

La voisine n'a pas vu qu'un moustique est tombé dans sa soupe.

1. Le robot nous a appris que _____
_____.

2. Sans _____ la boîte, tu ne pourras _____
_____.

3. Puisque _____, je lui laverai les oreilles.

4. Monsieur Croche _____ pour que
_____.

5. En _____ le livre magique, j'ai vu _____
_____ qui _____.

6. Si tu _____, _____
_____ au Pôle Nord.

7. Il a rencontré _____ à qui _____
_____.

8. Je pense _____ nécessaire de
_____.

9. Tu as _____ la valise dont _____
_____.

10. La fille qui _____ a été
_____ par _____.